

LUCIANA CRISTINA MOÇO-SANTACLARA

**AS CRECHES HOJE:
NÍVEL DA EDUCAÇÃO BÁSICA OU BENEFÍCIO SOCIAL?**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – UNESP para a obtenção do título de Mestre
em Psicologia (Área: Psicologia e Sociedade)

Orientadora: Dra. Beatriz Belluzzo Brando Cunha.

ASSIS
2005

AGRADECIMENTOS

Às educadoras, que compartilharam comigo seu cotidiano e muitas de suas angústias sobre a educação infantil;

Ao secretário de educação, por ser tão solícito a conceder-me as informações imprescindíveis à realização da pesquisa;

À Beatriz Belluzzo Brando Cunha, pela ampliação do meu olhar sobre a educação infantil;

Ao professor José Luiz Guimarães, que acompanhou minha formação desde a graduação e pôde contribuir muito para esta pesquisa;

À professora Tizuko Morchida Kishimoto, por não medir esforços para participar de minhas bancas oferecendo sua relevante contribuição;

À professora Elisabeth Gelli Yazlle, pela oportunidade de aprendizado e reflexão proporcionados durante os últimos anos de minha graduação e também durante o estágio de docência, mais recentemente;

Aos integrantes do NEPPEI (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia sobre a Infância e suas Instituições Educacionais), pelo grande apoio.

Ao Ricardo, meu esposo, pela presença imprescindível em minha vida e pelo companheirismo em participar de eventos e congressos, compartilhando comigo críticas e reflexões;

À Inês e Valdir, meus pais, pelo apoio e incentivo aos meus estudos;

À Juliana, minha irmã, por ser tão especial em minha vida, pelo seu jeito meigo, discreto e companheiro;

À CAPES, pelo financiamento da bolsa de pesquisa.

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventurosa, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria.
Maisons-Laffitte, 1973

RESUMO

Com objetivo de investigar a maneira como a historicidade exerce influência sobre as práticas empreendidas com crianças de 0 a 3 anos nos espaços educativos a elas destinados, o presente estudo buscou resgatar a história particular, bem como os propósitos que inspiraram a fundação de dois tipos de instituições educativas infantis da cidade de Americana, localizada no interior paulista.

A pesquisa foi realizada em uma creche da rede pública municipal e uma creche filantrópica nas quais, a partir de uma perspectiva etnográfica, passamos a realizar observações cotidianas, análises documentais e entrevistas com educadores e coordenadores a fim de desvelar concepções de infância e educação infantil construídas historicamente presentes, ainda, no cotidiano destas instituições.

A partir dos dados coletados, pudemos observar algumas tendências que orientaram nossa análise: cada instituição apresenta uma grande meta que parece estar diretamente relacionada à sua história de fundação sendo ligadas a ações caritativas-religiosas e direito da mãe trabalhadora; as concepções de criança, bem como de aprendizado, parecem indicar para uma visão etapista de desenvolvimento e/ou de uma criança do futuro, incompleta que ainda precisa de treinos para se desenvolver; a relação das profissionais com a instituição fica tensa quando a cobrança por parte dos pais é mais nítida e, ou seja, quando os pais já possuem a convicção de que o espaço da creche deve unir cuidados e ações educativas, aqui, ainda podemos mencionar as exigências em relação à formação do educador – embora algumas instituições estejam se esforçando em cumprir o que propõe a LDB 9394/96, exigindo a formação mínima de magistério para o trabalho com crianças – persiste no imaginário a idéia de que o trabalho realizado com crianças pequenas (berçário, por exemplo) pode ser desempenhado por pessoas que tão apenas gostem de crianças.

Ao propormos uma reflexão sobre as transformações ocorridas na creche, observamos que alguns conceitos construídos historicamente começam a ser reformulados em busca da adequação ao que as leis educacionais propõem há anos, entretanto, o educador e, junto com ele, as famílias e a coordenação das instituições ainda demonstram dificuldades em implementar ações que, efetivamente, modifiquem o cotidiano em favor da criança, de forma que a maioria das modificações encontradas se revelam como meramente burocráticas.

Torna-se necessário salientar que mesmo de forma burocrática, as políticas públicas e a legislação educacional têm contribuído para que antigos espaços e as práticas de ensino com crianças pequenas possam ser repensados em busca de uma reformulação, pois apesar de terem origens diferenciadas, as creches que foram objetos de nossa pesquisa apresentam distinções muito tênues quanto às temáticas investigadas. Os resquícios das origens históricas, por sua vez, tendem a ser mantidos paralelamente às tentativas de aproximação das práticas ao atual ideário hegemônico construído acerca da infância e do tipo de educação que se deve oferecer a este segmento.

PALAVRAS-CHAVES: história da educação infantil, creches públicas, creches filantrópicas, legislação.

ABSTRACT

Today's Day Care Centers A level of basic education or a social benefit?

By the objective of investigating the way the history influences the practices undertaken on children from the age 0 to the age 3 in educative spaces and destined to them, this research has attempted to bring off the particular history, and also the objectives that influenced the foundation of two kinds of children educative institution in Americana city, located in the countryside of São Paulo State.

The research was made in a public day care center maintained by the city and a philanthropic one, which, on an etnografic perspective, we may start realising quotidian observations, documental analyses and interview with educators and coordenators in order to unveil conceptions of childhood and child education built historicatly presented, still, in the quotidian of these institutions.

Starting with collected information, we could observe some tendencies that guide our analyses: each institution presents a great goal that seems to be strongly related to its history of foundation, being linked to caritative-religious actions and a right to the worker mothers; the children conceptions, as well the learning process, seem to indicate to a steply view of development and/or from a child of the future, incomplete that still need trainings to develop himself; the reaction of the professional employees with the institution gets tense when the exactions form the parents are even more clear and, therefore, when they assume that the day care center space must join cares and educative actions, here, we can also mention the exactions related to the educator academic formation - although some institutions are attempting to accomplish what was proposed by LDB 9394/96, demanding the basic academic formation of teachership to the work with children – persists in the imaginary the idea of the work done with the youngest (nursery, for example) may be done by people that only like children.

Upon proposing a reflection about the changes occurred at the day care center, we can observe that some conceptions built up historically started being reformulated searching for an adequation to the educational laws suggest a long time, therefore, the educator and, with him, the families and the coordination staff of the institutions still show difficulties on putting into practice actions that, efficiently, change the quotidian for the child, and that the majority of the changes found revels themselves as bureaucracy.

Make it necessary sick out that even by bureaucracy means, public politics and the educational legislation have been contributing to the old places and the teaching practices with young children can be reanalyzed searching for a significant changes, because despite of having different origins, the day care centers, which were objects of our research show distinctions very tenuous on the thematic investigated. On the other hand, the grans of the historic origins attempt to be kept in parallel to the attempts of approaching on the practices of the current hegemonic target built on the childhood and the kind of education must be offered to that segment.

KEYWORDS: History of child education, public day care centers, legislation, philanthropic day care centers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1. Histórico do Surgimento das Instituições Infantis.....	14
1.2. O Surgimento das Creches na Europa	15
1.3. Alguns Dados sobre a História das Creches no Brasil	27
2. DESVENDANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	43
2.1 Considerações Metodológicas	44
2.2. A Pesquisa sob a Perspectiva Etnográfica.....	50
2.3. Alguns Dados sobre a História do Município Estudado.....	56
2.4. A Inserção das Instituições Educativas na Cidade	61
2.5. As Instituições Estudadas	71
2.5.1. Caracterização das Instituições.....	71
2.5.2. Observações Participativas	83
2.5.3. Documentação	83
2.5.4. Entrevistas	84
3. A CRECHE FILANTRÓPICA E A CRECHE PÚBLICA EM ANÁLISE:	85
A. A grande meta de cada instituição.....	88
B. A criança dentro de cada instituição	94
C. A relação dos profissionais com a instituição	105
D. A relação dos pais com a instituição.....	111
E. Professores somente para trabalhar com crianças maiores?	120
F. O que mudou na creche?	127
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
6. ANEXOS	152

1. INTRODUÇÃO

“Antes de ser concretizada, uma idéia tem uma estranha semelhança com a utopia”.

Sartre

1. INTRODUÇÃO

Partindo de uma experiência de pesquisa em creche – quando focalizei as relações entre crianças em diferentes grupos etários – pude verificar, ainda que como dado secundário naquele momento, a importância da origem da instituição em seu funcionamento.

Como pesquisadora e, posteriormente, como estagiária de psicologia escolar na mesma instituição – um Centro de Convivência Infantil Universitário – pude observar como ocorriam as relações das recreacionistas com as famílias, das recreacionistas com seu próprio trabalho, com as crianças, e também a forma como se estruturava a proposta pedagógica na qual as atividades desenvolvidas com as crianças se fundamentavam.

Tomando contato com a história de criação do Centro de Convivência Infantil, pude compreender que, inicialmente, o CCI fora criado para o *atendimento de filhos ou dependentes legais de servidora (técnico-administrativa e docente) da UNESP, que esteja no exercício de suas funções*, conforme Portaria da UNESP nº 70, de 19/01/82. Tinha, portanto, como função o cuidado, constituindo-se como um direito das mães trabalhadoras, não propriamente como um direito da criança. A partir disso, ficou evidente o posicionamento dos pais, as cobranças e exigências feitas às recreacionistas e também a visão – que se explicitava especialmente nas reuniões de pais – daquele espaço como uma extensão do próprio lar.

Quanto ao trabalho das educadoras, encontramos ações que basicamente se relacionam aos cuidados de higiene e alimentação. Na proposta pedagógica, todas as ações desempenhadas com a criança estavam previstas como atividades educativas, e muitas vezes eram desenvolvidas em um modelo escolarizante, quase sempre fazendo uso de papéis e lápis, em detrimento da valorização dos momentos lúdicos espontâneos. A preocupação com a escolarização das crianças era vivida tanto pelos pais, que retiravam seus filhos do CCI na idade de seis

anos para que freqüentassem a pré-escola, quanto pelas próprias recreacionistas, que valorizavam como atividades pedagógicas apenas os momentos nos quais as crianças desenvolviam trabalhos por elas estruturados, no melhor modelo papel/lápis.

Desta forma, desvalorizam as atividades lúdicas, tão fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem, conforme demonstraram teóricos clássicos da psicologia, como Vygotsky e os seguidores. Segundo Vygotsky (2000), o brincar se constitui uma atividade primordial para a promoção do desenvolvimento infantil, pois cria a chamada zona de desenvolvimento proximal e permite a emergência de novas formas de entendimento do real ao possibilitar que a criança se comporte de uma forma que está além de seu nível de desenvolvimento atual. Isto ocorre nos chamados jogos de enredo, por exemplo, através da brincadeira, a criança pode ultrapassar os limites dados pelo seu desenvolvimento real, na medida em que o brincar surge da necessidade apresentada pela criança em agir com objetos de seu mundo externo (LEONTIEV, 1988).

Considerando que, na sociedade atual, as crianças foram se afastando dos instrumentos de trabalho dos adultos – e assim o conceito de infância foi se modificando – podemos entender o jogo de acordo com a perspectiva de Elkonin presente nos estudos de Rocha (1994, p.42).

(...) o aparecimento e desenvolvimento do jogo estão intimamente ligados às transformações dos instrumentos das relações de trabalho, que geram um afastamento da criança das atividades produtivas e um adiamento de sua inserção nas mesmas.

Assim, entendemos que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tenha passado a considerar as creches como primeira etapa da educação básica, a função educativa com crianças pequenas ainda é difícil de ser compreendida.

O brincar, principalmente, ainda não é visto como um momento privilegiado para a promoção do desenvolvimento infantil. Ainda que teóricos importantes da psicologia infantil

apontem para esta atividade especialmente rica – dentre inúmeras justificativas, destacamos seu valor na possibilidade que oferece à criança em construir, reconstruir e ampliar seu conhecimento de mundo por meio das representações e das interações com seus pares e à medida que reproduz a conduta dos adultos, desempenhando papéis profissionais e/ou representando animais – pouco efeito teve para a prática pedagógica com crianças pequenas.

O educador/professor infantil – importante agente mediador destes processos de aquisição de conhecimento e promotor dos momentos facilitadores do desenvolvimento – ainda se encontra identificado com o modelo historicamente constituído que o definia como aquele que “simplesmente” cuida de crianças e não como o profissional da educação, que para assumir seu papel precisa adquirir conhecimentos específicos, através de formação acadêmica especializada - inicial e contínua-, que se traduzirão em pequenas ações do seu dia-a-dia com as crianças, ampliando horizontes, oferecendo possibilidades de escolha e de conhecimento do mundo. Enfim, conhecimentos que lhes permitam, por exemplo, transformar um banho na creche em um momento pedagógico e também de trocas afetivas para a criança – cuidando e educando.

Devemos ressaltar, ainda, a importância da organização dos espaços no interior das instituições, pois como afirmam Carvalho e Rubiano (1996, p.108) “(...) características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e os valores das pessoas que o controlam”.

Para desempenhar seu papel de mediador do conhecimento, então, o educador necessita de um planejamento de ações que abrange desde o espaço físico até o conteúdo educativo que pretende trabalhar no decorrer da semana, mês ou ano.

Ainda citando Carvalho e Rubiano (1996), os ambientes construídos para atender as crianças devem favorecer o desenvolvimento infantil promovendo o desenvolvimento de cinco aspectos primordiais:

- **Identidade Pessoal:** considerando a criança como um indivíduo histórico-social, inserida em uma sociedade e possuindo certos objetos, é preciso favorecer a construção da identidade pessoal, a partir de ações que valorizem a individualidade da criança, ou seja, mesmo estando em um ambiente institucional, ela pode e deve ter alguns objetos próprios, personalizar seu espaço e participar das decisões sobre a organização destes espaços, afinal, o senso democrático deve ser construído desde muito cedo.
- **Promover o desenvolvimento de competência:** deve-se levar em consideração as instalações físicas do ambiente para que as crianças satisfaçam suas necessidades cotidianas como lavar as mãos, tomar água, acender e apagar luzes, apanhar toalhas ou roupas, etc., com certa independência, sem assistência constante do adulto.
- **Promover oportunidades de crescimento:** entendendo que o desenvolvimento cognitivo, social e motor está diretamente ligado às possibilidades de explorar ambientes ricos e variados oferecidos à criança, fica evidente a necessidade de que os ambientes ofereçam oportunidades para que esta desenvolva movimentos corporais e estimule seus sentidos através da exploração de cores e formas, música e vozes, aromas, toque em materiais duros e macios, ásperos e lisos, quentes e frios, etc. A variação dos objetos evita o desinteresse e estimulam a criança a buscar atividades e estimulações, de acordo com suas necessidades nos diferentes momentos do dia.
- **Promover sensação de segurança e confiança:** para que a criança possa explorar o ambiente e, assim, desenvolver-se, é preciso que ela se sinta segura e confiante, sendo necessário ter cuidado com as modificações de estímulos, que devem ocorrer de forma moderada.

Destaca-se, mais uma vez, a importância de permitir que a criança toque os objetos que a rodeiam, afinal, “à medida em que as características físicas do ambiente convidam ao toque, aumenta a sensação de segurança, permitindo à criança explorar o espaço mais prontamente”.(CARVALHO & RUBIANO, 1996, p. 112).

- **Promover oportunidades para contato social e para privacidade:** Levando em conta que a criança passa a maior parte do seu dia na creche, torna-se necessário planejar espaços e objetos disponíveis que favoreçam tanto as necessidades de contato social quanto de privacidade. Assim, dentro de um mesmo espaço é preciso haver locais para isolamento (para que a criança possa expressar sentimentos como raiva, angústia e frustração ou busque descanso e preparação para novas situações), locais para atividades em pequenos grupos, para relações diádicas ou que envolvam todo o grupo.

Em síntese, a criança precisa encontrar na creche um espaço de socialização diverso, tanto do lar quanto da escola. Os adultos atuantes nestes meios precisam preocupar-se em possibilitar, não apenas oportunidades de relações assimétricas (de crianças com adultos ou crianças mais velhas), mas devem estar atentos para a importância das interações recíprocas entre crianças de nível semelhante de competência ou incompetência, pois estas relações permitem o reconhecimento do outro se diferenciando dele e favorecendo as trocas de papéis, a aprendizagem, o compartilhar e o cooperar. Para tanto, é preciso levar em conta a importância do ambiente físico no favorecimento destas diferentes relações e, também, no oferecimento de materiais e atividades que permitam a exploração e o desenvolvimento integral da criança.

Compartilhando das afirmações de Carvalho e Rubiano (1996) e, assim direcionando nosso “olhar”, nos propomos a analisar a história de duas instituições – filantrópica e da rede pública de ensino – da cidade de Americana, relacionando-as com as estrutura e dinâmica atuais, buscando compreender a importância de sua história para a estruturação de seu modo

de funcionamento. Os resultados serão organizados em temáticas que, provavelmente, emergirão dos próprios achados para que possam favorecer o leitor na compreensão de ambos os espaços.

Levando em consideração o fato de que as creches e pré-escolas implantadas no Brasil inspiraram-se em modelos europeus, julgamos necessário recorrer aos estudos históricos de países do chamado Velho Mundo, para um maior aprofundamento sobre o processo de criação de tais instituições, e assim fundamentar nossa perspectiva teórica.

Histórico do Surgimento das Instituições Infantis

O Surgimento das Creches na Europa

Podemos encontrar a origem remota de todas as instituições médico-assistencialistas e educacionais nos antigos abrigos ou asilos existentes já durante a Idade Média e que se destinavam a proteger desvalidos tais como: loucos, libertinos, promíscuos, prostitutas, idiotas, delinquentes, mutilados e possessos, conforme Pessotti (1984, p. 24) define como população atendida pelo Bethlehem – um grande asilo-hospício-hospital criado na Inglaterra de 1247 – e também pelo Bicêtre e a Salpêtrière, de Paris.

Durante a Idade Média, as idéias reinantes acerca da pobreza levavam as pessoas a considerá-la como uma bênção, uma desgraça que se suportada e até mesmo adotada, por iniciativa própria, como um voto sagrado poderia conduzi-las ao paraíso. Em contrapartida, os que haviam recebido o dom da riqueza de Deus, deveriam preocupar-se com a caridade como uma forma de amenizar o sofrimento do próximo.

Assim, aos poucos, foram sendo criadas instituições para abrigar crianças abandonadas, chamadas de *expostos*. Neste período, o abandono de crianças, filhas de relacionamentos ilegítimos e de pais que não possuíam condições de sustentá-las, era justificável e as instituições eram vistas como possibilitadoras da prática da misericórdia e compaixão, evitando, inclusive, o infanticídio, a desonra pública de pessoas influentes e o aborto.

As instituições que acolhiam tais crianças ficaram conhecidas como *Casas da Roda dos Expostos*, pois tinham *cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada*. (OLIVEIRA, 2002, p. 59).

O atendimento destas crianças ficava, então, a cargo de entidades religiosas que se incumbiam da tarefa de fazer com que estas crianças abandonadas pudessem aprender um ofício, a fim de as tornarem indivíduos úteis à sociedade.

Verificamos, então, que as idéias de caridade, favor, pobreza e culpa permeiam as ações empreendidas como formas de atendimento fora do núcleo familiar, idéias que posteriormente contribuirão para a construção de concepções sobre a educação infantil.

Com o passar do tempo, devido aos altos índices de mortalidade infantil¹ o modelo *caritativo* de atendimento às crianças foi substituído.

Inicia-se, então, um período que ficou conhecido como *filantropia científica*. Neste momento, a medicina vinha ampliando seu campo de atuação e iniciou seus trabalhos no sentido de difundir orientações para prevenção de doenças que orientavam as instituições quanto à sua arquitetura, sempre visando práticas mais higiênicas como formas de combate à mortalidade infantil.

Segundo Oliveira (2002), entre os séculos XV e XVI, com o desenvolvimento científico e comercial ocorridos no período do Renascimento, novas visões sobre a natureza infantil estavam sendo construídas. Autores como Erasmo e Montaigne, então, puderam dar suas contribuições para que a educação da criança evoluísse e o jogo² pudesse ser associado à aprendizagem.

Posteriormente, conflitos e guerras entre as nações (que se transformavam em urbano-manufatureiras) contribuíram para o surgimento de instituições destinadas a atender crianças filhas de operários ou abandonadas. Dentre estas instituições, destacam-se as *charity schools*

¹ Segundo Maria Luíza Marcílio (1998), foram registrados índices de 80 a 90% de mortalidade dentre as crianças que ingressavam as Casas de Roda.

² Para obter maior aprofundamento sobre os jogos na educação da criança, vide KISHIMOTO, T.M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ou *dame schools* ou, ainda, *école petites*, criadas na Inglaterra, França e outros países europeus, visando oferecer atendimento às crianças de dois ou três anos, porém sem uma proposta pedagógica estruturada. Atuavam, basicamente, segundo o ideário de movimentos religiosos para o desenvolvimento de bons hábitos, aprendizado de regras morais e alguns exercícios de pré-escrita ou pré-leitura aos pequeninos.

No início do século XVIII, a visão da pobreza como enobrecedora se encontra modificada por influência do contínuo desenvolvimento científico, do tecnicismo e da expansão comercial, conforme Kuhlmann Junior (2001, p. 59):

(...) Embora condição natural, esta [a pobreza] era vista como uma desgraça, cabendo à sociedade aliviá-la. A responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de civilização, e o fato social tornou-se problema social.

Aos poucos, a educação passa a ser compreendida como algo importante para o desenvolvimento social e, a criança, centro do interesse educativo, passa a ser vista como um sujeito com necessidades de cuidados para o ingresso no mundo dos adultos. Visão esta, muito contestada pelo filósofo Jean Jacques Rousseau, que revolucionou a educação ao afirmar que a infância já possuía um grande valor em si mesma, não devendo ser encarada como um momento de preparação para o mundo dos adultos. Ao invés do disciplinamento empregado na educação da criança pequena, Rousseau propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, em contraposição às práticas da época.

Neste período, surgem as *knitting schools* (Escolas de Tricotar), criadas por Oberlin no ano de 1769, em uma paróquia rural francesa na região da Alsácia. Estas instituições já admitiam crianças a partir dos seis anos com objetivos de alfabetização, embora ainda com forte caráter religioso.

Entretanto, segundo Kuhlmann Junior (2001), as *knitting schools* somente encontraram condições favoráveis à sua difusão a partir da segunda metade do século XIX, quando o

ensino elementar também se desenvolvia com vistas a criar cidadãos disciplinados e apaziguar as relações sociais.

Assim, as escolas, e também as creches, surgem em uma perspectiva de normalização das classes trabalhadoras, pois o ensino promoveria a educação moral e, conseqüentemente, a cidadania, como também os conhecimentos necessários à sociedade industrial que se formava naquele momento histórico.

Após visitar instituições suíças, como a escola de Oberlin e o estabelecimento de Pestalozzi³, em 1812, o industrial Robert Owen cria, em 1816, na Escócia, um estabelecimento destinado ao atendimento de alunos, desde que pudessem andar, até a idade de 25 anos – a *Infant School*.

O modo de funcionamento denominado *Infant School* foi criado por Wilderspin e caracterizava-se por lições aplicadas a um grande número de alunos reunidos em uma sala, com uma ampla arquibancada e áreas com bancos para reuniões dos grupos de diferentes idades, comandados por uma criança monitora que cumpria a função de reproduzir os exercícios passados pelo professor para grupos menores, com alunos menos adiantados. Em suma, o modelo de ensino promovido era o escolar em miniatura, com forte caráter religioso. Faz-se necessário ressaltar que Owen aboliu castigos, prêmios, atividades de memorização e livros, exercen-

³ Johann Heinrich Pestalozzi é considerado um dos mais importantes educadores do século XIX. Nasceu na Suíça, em 1746 e faleceu em 1827, tendo dedicado a maior parte de sua vida às questões educacionais e às crianças órfãs. Pestalozzi criou uma nova forma de compreensão da criança, um método baseado na premissa de que o ensino deve se fundar na capacidade intuitiva da criança, isto é, em todo ato criador que a criança utiliza para compreender a si mesma e o mundo que a rodeia. Tal pressuposto revolucionou o ensino da época, que se restringia a transmitir conhecimentos enciclopédicos sem dar a devida importância ao que Pestalozzi denominava faculdades humanas (intelecto, moral e artísticas) que, segundo ele, deveriam ser desenvolvidas de forma harmônica e integradas. Para ele, a intuição se manifestava de três maneiras: o número, a forma e a palavra, com as quais os educadores deveriam se preocupar. As idéias de Pestalozzi, então, repercutiram na Pedagogia Moderna e seus pensamentos constituem contribuições valiosas para a Educação, pois se acham inspirados num conceito humanitário e impregnado de seu objetivo de melhorar a vida do povo, ao qual praticamente entregou sua vida. Para ele, a educação não é algo que se impõe do exterior, mas do desenvolvimento interior da personalidade em seus aspectos de educação familiar, escolar e educação moral e social. Durante sua vida, Pestalozzi escreveu várias obras, dentre as quais destacamos: *Leonardo e Gertrudes*, *Como Gertrudes ensina seus filhos*, *O Livro das Mães* e, por fim, *O Canto do Cisne*, que ele considerou o seu testamento pedagógico. Fonte: Biografia produzida e publicada pela Fundação Educandário Pestalozzi, Franca-SP, 1996.

do influência para a integração do cuidado e educação nos ambientes institucionais que trabalhavam com crianças pequenas.

Em 1828, na França, a marquesa de Pastoret, as madames Mallet e Millet e o prefeito Jean-Marie Denys Cochin foram responsáveis pela criação das Salas de Asilo aos moldes dos manuais de Wilderspin dos métodos de Buchanan. Criou-se, ainda, um curso Normal destinado à preparação de pessoal para lecionar às salas de asilo.

Posteriormente, o método da *Infant School* inspirou o Manual das Salas de Asilo, elaborado por um dos criadores das Salas de Asilo - Jean-Marie Denys Cochin - em 1833. Em suma, promovia-se um programa de ensino escolar em miniatura e era considerável, ainda, o caráter religioso existente nestes ambientes educativos.

O papel da creche, então, podia ser traduzido na perspectiva de “formar seres adaptados à sociedade, satisfeitos com seu destino, para a preservação da ordem social e a reprodução dessa ordem para sempre”. (ROLLET, 1990, apud KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 9)

Comparadas ao modelo de atendimento que acabamos de comentar, as *Casas de Asilo da Infância Desvalida* de Portugal, criadas a partir de 1834 apresentam um modelo mais completo (como já na época eram consideradas), pois estas instituições traziam arraigadas às preocupações educacionais (no sentido escolar) um objetivo de promoção também de cuidados alimentares, corporais e de proteção à criança pequena.

Ainda destinadas ao atendimento da primeira infância, porém atendendo crianças de quatro a seis anos, surge a mais bem sucedida destas instituições: o jardim de infância.

Embora estejamos nos centrando no estudo do atendimento oferecido às crianças de até três anos, julgamos necessário considerar a história dos jardins de infância, por reconhe-

cermos neles uma grande influência exercida como modelos para as creches, conforme já afirmava Kuhlmann Junior, (2001, p. 82):

(...) não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternas ou jardins de infância, para as crianças de 3 ou 4 a 6 anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de 0 a 6 anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais.

Conforme já apontamos, o Jardim de Infância desponta como a mais bem sucedida das instituições de atendimento à infância. Frederico Guilherme Froebel, em 1840, criou em Blankenburgo, na Alemanha, o primeiro *Kindergarten*, com pretensões de transformar não apenas a educação escolar, mas, por meio dela, atingir também as famílias, estabelecendo uma relação entre as esferas pública e privada.

Assim, em sua loja de brinquedos, Froebel desenvolveu materiais para serem utilizados no *kindergärten*, que acabaram se difundindo para associações educacionais e para cursos de formação de professores. Dentre estes brinquedos, podemos destacar as esferas, cubos e os cilindros, inteiros ou seccionados, que passaram a ser comercializados como jogos construtivos para as crianças. (KUHLMANN JUNIOR, 2001)

Contudo, o regime reacionário prussiano, em 1851, proibiu os *kindergärten* porque estes centros não pregavam a religião e, além disso, incentivavam o trabalho da mulher fora do lar, levando, assim, as características femininas para a esfera pública. Apesar da proibição, ocorreu a disseminação destas instituições que ganharam terreno em diversos outros países. Surgiram também as associações que contribuíram para a formação profissional das pessoas que trabalhariam nestes centros e para a edição de publicações.

Estas publicações fizeram com que as idéias de Fröebel se disseminassem ainda mais vigorosamente, inclusive não se restringindo apenas a área educacional, mas estendendo-se

também para revistas médico-sociológicas que se interessavam pelo estudo e proteção da infância.

De uma forma geral, a expansão das instituições de educação infantil se deu a partir de 1860, envolvendo a crescente urbanização, industrialização e os avanços científicos e tecnológicos.

Além das relações comerciais e dos investimentos que levaram indústrias, ferrovias e eletricidade por todo o globo, a implantação de um modelo geral referencial das instituições e estrutura adequadas a um país avançado em diversos países é uma característica marcante desse período. (HOBSEBAWM, 1988, apud KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 13)

Nos EUA, o primeiro Jardim de Infância foi criado em 1855, inicialmente destinado aos imigrantes alemães. Posteriormente, o modelo foi incorporado às redes públicas, com algumas adaptações. Já no Japão, estes estabelecimentos chegaram por volta de 1873, depois que alguns educadores japoneses participaram de uma exposição em Viena. E na Espanha, Mariano Carderera escreveu um livro e exaltou a importância dos jogos, da aprendizagem e da vida social nessas instituições, fomentando em seu país a iniciativa de implantação desses estabelecimentos. De fato, em 1880, a Escola Normal de Madri contava com um curso de formação de professores e um jardim de infância em anexo. Assim, sucessivamente os países europeus foram aderindo ao sistema de ensino proposto por Froebel.

Entre os anos de 1851 e 1922 foram realizadas diversas Exposições Internacionais, em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Estes encontros difundiram as instituições de educação infantil como modelos de civilização – *modernas e científicas*, como diria o próprio Kuhlmann Junior (2001, p. 74).

Contudo, já nestas exposições, as instituições de educação infantil também eram apresentadas como parte dos grupos dedicados a programas sociais, abrindo precedentes à vincu-

lação com as políticas assistenciais, tendo em vista que a economia social mantinha um estreito vínculo com a educação popular.

Torna-se necessário, ainda, salientar que, nestas exposições, as instituições eram diferenciadas por meio do público e da faixa etária atendida, não havendo, portanto, preocupação quanto à presença ou ausência de propósitos educativos, afinal, “(...) é a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos”. (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 78).

Tal fato revela a superficialidade com que se tratou do tema da educação infantil nestes congressos internacionais, tanto no que tange à sua filiação, como também, com relação às suas origens. Nas palavras de Kuhlmann Junior (2001, p.79):

Com isso, também se permanece numa visão simplificada da realidade atual, sem a explicitação de qual educação se pretende proporcionar nas instituições destinadas às crianças pobres, e acaba-se por sugerir aos que nelas atuam, mesmo que não se queira isso – a adoção de um modelo *escolarizante*, totalmente inadequado à faixa etária atendida.

O final do século XIX e início do século XX, marcado pelo período pós Primeira Guerra Mundial, registrou vertiginoso aumento do número de órfãos e foi marcado pelo surgimento de programas de atendimento para a diminuição da mortalidade infantil e também por programas de estimulação precoce em creches e lares, orientados por especialistas como Louis Pasteur, Ovídio Decroly e Maria Montessori, inaugurando um período que ficou conhecido como *assistência científica*.

As descobertas de Louis Pasteur (no terceiro quartel do século XIX), contribuíram para a difusão de métodos mais científicos na amamentação artificial e cuidado com o bebê nos ambientes institucionais.

Saúde e educação surgem, assim, como prioridades das políticas públicas. Ocorre também uma valorização das famílias e das relações entre mãe e filho, fundamentadas por

conhecimentos produzidos por diversas profissões que então se desenvolviam, tais como: o serviço social, a medicina higienista, a psiquiatria, a psicologia e a pedagogia. Neste sentido, a prática institucional foi delineando um novo tipo de atendimento, preocupando-se não apenas em suprir a falta da família, mas passando a adotar também algumas práticas higienistas vinculadas a partir da revolução pasteuriana ocorrida no final do século XIX.

Estas práticas definiram regras de alimentação, sono, toalete, entre outras, e causaram um distanciamento ainda maior entre a família e a creche, pois as famílias eram vistas como “focos de contaminação”. (HADDAD, 1993, p.26).

Segundo Kuhlmann Junior (2001), este período caracteriza-se por tratar de um conjunto de medidas preconizadas aos trabalhadores e também aos pobres que se mostrassem mais subservientes, tendo como função última discipliná-los. Além disso, o papel do Estado na manutenção das instituições assistenciais também foi discutido em congressos e exposições. Entretanto, a obrigação de manutenção destes órgãos não ficou restrita a ele, avalizando, desta forma, a existência de instituições beneficentes de caráter privado.

Como terceira característica da assistência científica – além da preocupação com a higiene e a função de disciplinar a classe mais subserviente – temos a adoção de um método baseado no uso de um inquérito minucioso para “indicar se o pedido era feito pelos indigentes válidos, e a prestação de auxílios eficazes, para promover a melhoria da raça e o controle social, na direção predeterminedada do progresso e da civilização”. (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 66)

Assim, o desenvolvimento de estudos nas áreas de pedagogia e psicologia fez com que ocorresse uma renovação escolar visando adequar os processos de ensino às características do pensamento infantil, nos interesses e necessidades da criança. Renovação esta, que culminou com o Movimento da Escola Nova.

Contribuindo para a ampliação dos conhecimentos sobre a infância, surgem – na primeira metade do século XX – os estudos de Vygotsky, Wallon e Piaget, trazendo novos elementos psicológicos para a compreensão da natureza infantil.

No campo da pedagogia, os estudos de Freinet renovam práticas ao proporem que a educação escolar deveria romper com os limites da sala de aula, integrando-se às experiências vividas pelas crianças em seu meio social.

Já em 1948, inspirados pela preocupação com os prejuízos sociais causados pela II Guerra Mundial, promulga-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, posteriormente, em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

A partir deste período, um grande número de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil contribui para a criação de escolas maternas dentro de universidades norte-americanas. Por volta de 1960, os americanos passam a preocupar-se com as crianças dos estratos populares, abrindo caminho para a estruturação das teorias de privação cultural e os programas de educação compensatória.

Estes programas “(...) partem da idéia de que a família não consegue dar às crianças condições para o seu bom desempenho na escola”, responsabilizando os pais pela falta de requisitos necessários ao bom desempenho escolar e, como consequência, fomentando ainda mais a discriminação e a marginalização, ao contrário dos propósitos iniciais do programa. (ABRAMOWAY & KRAMER, 1985, p. 32)

Aos poucos, atentou-se para os equívocos destes programas compensatórios e da abordagem da privação cultural, modificando-se, então, a visão do ensino pré-escolar que assume o papel de “promover o desenvolvimento global e harmônico da criança”. (ABRAMOWAY & KRAMER, 1985, p. 32)

Apesar disso, ainda segundo as referidas autoras, a função compensatória deixa de ser proclamada, permanecendo sob novas designações, como por exemplo: promoção da superação de problemas econômico-sociais. Assim, ocorre apenas o afastamento de sua função preparatória para a posterior escolaridade e isto implica no descrédito e na má qualidade do atendimento oferecido.

Em contrapartida ao conceito de privação cultural, que colocava as instituições como redentoras das crianças pobres, as idéias de John Bowlby⁴ e René Spitz⁵ provocam a retração da evolução destas instituições, pois atestam sobre a carência de cuidados maternos relacionada à produção de personalidades delinquentes e psicopatas.

Dessa forma, afirmava-se que “a institucionalização, privando a criança dos cuidados maternos, acarretaria sérios prejuízos em seu desenvolvimento mental, físico e social”. (HADDAD, 1993, p.27)

A veiculação de descobertas como estas fizeram com que houvesse uma desvalorização de propostas educacionais e assistenciais para crianças pequenas em ambientes coletivos. Além disso, produziram uma enorme culpabilização nas mães que, em função de suas necessidades, viam-se impedidas de se dedicarem exclusivamente aos filhos.

Dessa maneira, as creches assumem o papel de “mães substitutas” e fazem aumentar ainda mais a rivalidade com as famílias, processo iniciado com a adoção das idéias higienistas.

Assim, segundo Oliveira (2002, p. 80):

(...) quando os movimentos feministas, cada vez mais atuantes no decorrer do século XX, passaram a reivindicar creches para possibilitar a igualdade de oportunidades de trabalho para as mães, receberam pouco respaldo dos

⁴ SPITZ, R (2004).

⁵ BOWLBY, J. (2005)

especialistas em desenvolvimento infantil e em psiquiatria, os quais, apoiados em uma leitura dos trabalhos de Bowlby, se posicionavam contra a precoce separação entre mãe e criança.

Esta visão foi superada apenas quando os trabalhos de Constance Kamii⁶, Emília Ferreira⁷ e Bruner⁸ se tornaram conhecidos, e valorizam as relações interpessoais para a formação da individualidade e da autonomia da criança, promovendo questionamentos sobre as práticas que ainda se fundamentavam na ação substituta da família, no controle social e na preparação para o ensino fundamental.

No final deste século, com a predominância do ideário liberal entre as elites, abre-se espaço para a assimilação dos preceitos das Escolas Novas (importados da Europa) trazido ao Brasil por europeus e italianos.

Na seção seguinte, faremos um recorte da história das creches visando focalizar o nascimento destas instituições no Brasil, porém não deixando de considerar a história das creches brasileiras como intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento destas instituições na Europa e Estados Unidos. Utilizaremos alguns estudos históricos que nos permitem compreender a maneira como estas instituições se firmaram em nossa sociedade.

⁶ KAMII, C. (1987; 1999; s.d.; 2003).

⁷ FERREIRO, E. (1997; 1999; 2003).

⁸ BRUNER, J. (1966; 1978; 2001);.

Alguns dados sobre a história das creches no Brasil

A creche é uma instituição que surge no Brasil apenas no final do século XIX, enquanto, na Europa, nesta época, este modelo de atendimento já tinha mais de cem anos.

Kuhlmann Junior (2001), coloca as instituições educativas infantis são resultantes da articulação de interesses políticos, econômicos, pedagógicos, médicos ao redor de três modelos básicos: o jurídico-policial, o médico-higienista e o religioso. Destaca-se, ainda, que além destas influências, as novas concepções sobre infância, maternidade e trabalho da mulher fora do ambiente doméstico também se fizeram presentes.

Para que possamos traçar o cenário em que surgiram as primeiras instituições destinadas ao atendimento da infância brasileira, é preciso compreender como se davam as relações de sociais no Brasil-Colônia.

A sociedade brasileira estava dividida basicamente entre senhores e escravos e o casamento se realizava mediante interesses econômicos e sociais. Além disso, a centralização da figura paterna como detentora de todos os direitos favorecia a prática de castigos físicos tanto aos escravos, como também aos próprios filhos. O sistema escravocrata também favorecia a exploração de mulheres negras pelos senhores, o que, inevitavelmente, implicava no abandono de crianças não desejadas em portões de casas e igrejas, justificando, assim, a implantação das *Casas de Roda*.

Segundo Oliveira (2002), durante o século XVIII, na zona rural, os bebês abandonados eram cuidados pelas famílias dos fazendeiros, enquanto na cidade isto era feito pelas *Rodas dos Expostos*.

Nesta época, foram instaladas três Casas de Roda: a primeira delas em Salvador, seguida pelo Rio de Janeiro e pelo Recife. Posteriormente, outras instituições como estas foram surgindo pelo país quando, segundo Rizzini & Rizzini (2004, p. 24), estas já “estavam sendo combatidas por higienistas e reformadores europeus, pela alta mortalidade e pela suspeita de fomentar o abandono de crianças”. Embora no Brasil, algumas tenham funcionado por um curto período de tempo, as principais sobreviveram até o século XX⁹.

Havia também – desde o Brasil-Colônia – o Código de Leis e Regulamentos Orphanológicos, aplicado a situações relacionadas aos órfãos tais como herança, sucessão, doações, tutoria, dentre outras. (KRAMER, 1982, p. 52)

Kishimoto (1988 – A) recupera informações históricas, mencionando a existência de um regulamento destinado a estas instituições (O Regulamento dos Expostos):

(...) aprovado em sessão de 13 de setembro de 1874, especifica como obrigação da misericórdia a criação do exposto pelo tempo de um ano e meio de sua amamentação e por mais cinco anos e meio, ou seja, um total de sete anos. Após o que cessa a obrigatoriedade do cuidado com essas crianças que são devolvidas a pais ou parentes, doados a interessados, ou, ainda, enviados ao juizado de órfãos. (PARECER DA COMISSÃO ESPECIAL, 1874, apud KISHIMOTO, 1988-A, p.48)

É preciso salientar que a lei do ventre livre contribuiu muito para aumentar o número de crianças desamparadas, pois acabou transformando os nascituros dos escravos praticamente predestinados à roda, visto que eram expulsos das fazendas. (KISHIMOTO, 1988 –A, p. 45)

Com a abolição da escravatura e, portanto, com a configuração de um novo cenário no país, surgiram algumas iniciativas, ainda que isoladas, de proteção à infância que culminaram com a criação de algumas entidades de amparo destinadas a cuidar de crianças pobres. O dis-

⁹ Merecem destaque a do Rio de Janeiro, que sobreviveu até 1938, a de Porto Alegre até 1940, as de São Paulo e Salvador que permaneceram ativas até a década de 1950, sendo as últimas existentes nessa época, em todo o mundo ocidental (MARCÍLIO, 1998).

curso dominante neste período trazia idéias higienistas de medicalização das instituições e também das famílias. Essa última passa a ser responsabilizada pela situação de suas crianças.

Segundo Kramer (1982, p. 52), “as primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas”: filhos ilegítimos (frutos da união entre senhores e escravas) e falta de educação física, intelectual e moral das mães (negligência ao permitir que seus filhos fossem amamentados por mercenárias - escravas de aluguel).

A idéia de proteção à infância começava a nascer, contudo, havia a culpabilização das famílias pelos altos índices de mortalidade e a origem dos problemas e doenças era colocada nos escravos. Algumas iniciativas isoladas de médicos higienistas também começavam a surgir, porém de forma isolada.

Os asilos existentes para atender crianças de classes desfavorecidas eram insuficientes e quase inexpressivos perante a situação crítica em que se encontrava a saúde e a educação no Brasil.

O atendimento oferecido durante este período era diferenciado de acordo com o sexo, raça e grupo sociais. As meninas órfãs e desvalidas (provenientes de famílias sem recursos) podiam contar também com os internatos – tão antigos quanto as *Casas de Roda* – que funcionavam por iniciativas pessoais e de membros do clero. Seu atendimento caracterizava-se pelo modelo de claustro e vida religiosa.

Em relação aos asilos masculinos, o claustro era menos rigoroso e visava-se à formação profissional. Após o ato adicional de 1834 (Lei nº 16 de 12/08/1834), no reinado de D. Pedro II, ficou determinado que “a instrução primária seria de responsabilidade das províncias brasileiras (...)”, o que fez com que os governos se mobilizassem para a construção de escolas e institutos. (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p. 25)

As instituições que atendiam crianças pobres na época, segundo Kramer (1982, p. 53) eram: “Azilo dos Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância”.

No ano de 1822, compreendendo o jardim de infância como primeira etapa do ensino primário, Rui Barbosa elabora um projeto de reforma da instrução no país, distinguindo as salas de asilo das escolas infantis e dos jardins de infância. Contudo, também havia um movimento de proteção à infância que partia de pressupostos preconceituosos, entendendo e divulgando a concepção deste tipo de atendimento como dádiva aos pobres.

No ano de 1875 – trinta e cinco anos após a criação do primeiro *Kindergarten* alemão – Menezes Vieira cria uma instituição nestes moldes, no Rio de Janeiro. Seguidamente, em 1877, por iniciativa de missionários norte-americanos, esta instituição chega a São Paulo. Faz-se necessário salientar que estas instituições foram criadas para atender as crianças de classes sociais elevadas, pois pertenciam ao cunho privado.

De acordo com Kishimoto (1988-B), os imigrantes contribuíram para a promoção e a expansão do atendimento infantil em jardins de infância, pois também estavam preocupados com o baixo nível de educacional existente no Brasil na época.

Em 1889, durante a I República, os debates tomam conta do cenário da assistência no Brasil e as preocupações com saúde pública suscitam a criação do Instituto de Proteção e Assistência Científica à Infância.

Em 1890, com a Proclamação da República, Prudente de Moraes elaborou um projeto contemplando o atendimento de crianças de quatro a sete anos. Porém, como a Constituição fixava a obrigatoriedade do ensino apenas a partir dos sete anos, o projeto do ensino infantil foi tornado inviável, pois as verbas eram restritas às crianças com mais de sete anos.

Em 1896, Gabriel Prestes (diretor da Escola Normal da Capital) inaugurou um Jardim de Infância gratuito, destinado à educação do povo. Apesar do propósito inicial, este estabelecimento aos poucos passou a atender filhos de governantes e de pessoas da alta sociedade, em detrimento da população, como podemos verificar em Kishimoto (1988-B). Vale lembrar, então, o que Merisse et al (1997) infere sobre o atendimento à infância no Brasil:

Assim, durante a República Velha, vai se desenvolvendo um quadro referente ao atendimento à criança pequena, no qual tem-se a instalação da educação pré-escolar para os filhos das camadas médias e superiores da sociedade e, para os filhos dos ex-escravos, operários e trabalhadores em geral, a implantação de um arremedo de creches como entidades do âmbito da assistência social e da saúde pública. (MERISSE et al, 1997, p.36)

Desta forma, sucessivamente, vão surgindo outras instituições para crianças, com destaque para o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro, surgido em 1909 (OLIVEIRA, 2002). Os investimentos, porém, continuam concentrados para o ensino primário.

Já no século XX, a urbanização e industrialização modificam a estrutura familiar tradicional quanto ao cuidado com as crianças. A admissão de mão-de-obra feminina coloca em questão o cuidado com os filhos durante o período de trabalho das mães, levando a busca de soluções emergenciais para o problema – situação que se modificou com a chegada dos imigrantes europeus, pois as indústrias deixaram de contratar mulheres passando a absorver este tipo de mão-de-obra.

Durante os anos de 1920 e 1930, imigrantes mais politizados e qualificados passaram a organizar movimentos operários, lutando contra o emprego de mão-de-obra infantil, nas fábricas e as más condições de trabalho, reivindicando, também, “locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães”. (OLIVEIRA, 2002, p.96).

Como estratégia para atrair e manter mão-de-obra, empresários fundam vilas operárias, clubes esportivos, algumas creches e escolas, com destaque para a Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro.

Nesta época, conforme afirma Oliveira (2002, p. 97), “tanto o discurso dos patrões como o próprio movimento operário enalteciam o ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo para que as poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos, como situação anômala”.

Ao criar as escolas maternas em São Paulo, em 1902, segundo Kishimoto (1988-A), Anália Franco¹⁰ propõe como principal objetivo a cultura moral e intelectual, pretendendo organizar instituições adequadas para a educação infantil. Entretanto, na prática, suas escolas funcionaram como os asilos da época (amparando crianças órfãs, guardando e protegendo os filhos de operários).

A necessidade de “preparar” indivíduos capazes, higiênicos e bem nutridos, que pudessem acompanhar a estruturação do capitalismo, servindo como força de trabalho e adaptando-se aos novos meios de vida urbana, provocaram a expansão das instituições infantis neste período.

Contudo, a existência de creches só era justificável para o atendimento aos filhos de mulheres viúvas ou abandonadas, que dependiam do próprio trabalho para promover seu sustento e de seus filhos. *A creche, portanto, não legitimava a condição de mulher trabalhadora, devendo evitar e prevenir a desorganização familiar* (HADDAD, 1993, p.25).

Segundo Rizzini & Rizzini (2004, p. 39), “as representações negativas sobre as famílias de classe baixa nasceram junto com a construção da assistência à infância no Brasil. A idéia de proteção à infância era antes de tudo proteção contra a família”.

¹⁰ Anália Emília Franco dedicou-se a abrigar crianças negras e brancas que se encontravam em situação de abandono pelas ruas. Foi muito criticada pelo acolhimento de crianças negras e pela orientação de suas instituições (espíritas). Entretanto, em dois anos, criou cerca de 28 escolas. Suas obras assistenciais destinavam-se não apenas às crianças (de 2 a 8 anos), mas também recebiam mulheres pobres proporcionando-lhes, inclusive, formação profissional. (KISHIMOTO, 1988 –A)

Em 1922 ocorre, no Rio de Janeiro, o III Congresso Pan-americano junto ao I Congresso Brasileiro de Proteção e Assistência à Infância, coordenado pelo médico Moncorvo Filho, fomentando as discussões sobre o atendimento à infância brasileira e favorecendo as primeiras regulamentações para as escolas maternais e jardins de infância. Assim, subsidiados pelos congressos internacionais sobre assistência social, médico higienista e jurídica, passa-se a utilizar a já consolidada categoria *menores*¹¹. (RIZZINI & RIZZINI, 2004)

As instituições asilares serviram como ponto de partida para a posterior regulamentação das creches na forma da lei. O decreto número 3708, de 30 de abril de 1924, revela o prenúncio de uma preocupação com os filhos dos trabalhadores, pois especifica que: “(...) As escolas maternais são destinadas a iniciar a educação física, intelectual e moral dos filhos de operários servindo de intermediárias entre a família e a escola”. (Coleção ..., 1924, apud KISHIMOTO, 1988-B, p. 59).

Faz-se necessário ressaltar, ainda, que durante o ano de 1924 ocorre uma movimentação em favor da elaboração de leis que culmina com a criação do primeiro Juízo de Menores do país¹² – que se manteria até meados de 1980 – e da aprovação do Código de Menores, no ano de 1927. (RIZZINI & RIZZINI, 2004)

Apenas a partir de 1930 é que o Estado assume oficialmente as questões relativas ao atendimento infantil, responsabilidade materializada com a criação do Ministério da Educação e Saúde.

Em 1932, ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo a educação como função pública, a escola como uma instituição única para meninos e meninas, o

¹¹ A categoria “menor” é construída para designar a criança objeto da Justiça e da Assistência, tornada alvo das políticas de internação. (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p.68)

¹² O Juízo de Menores funcionou como órgão centralizador do atendimento oficial ao menor no Distrito Federal, fosse ele recolhido nas ruas ou levado pela família. O Juízo tinha diversas funções relativas à vigilância, regulamentação e intervenção direta sobre esta parcela da população (...). (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p. 29)

ensino ativo nas salas de aula e, ainda, o ensino laico, gratuito e obrigatório. Mário de Andrade, então, defende a criação das praças de jogos nas cidades, semelhantes à iniciativa froebeliana, originando os parques infantis que se configuraram como espaços de atendimento às crianças dos meios populares, enquanto os jardins de infância – aos quais se dirigiram os debates sobre a renovação pedagógica – continuaram destinados aos grupos sociais de prestígio.

No início dos anos 40, o governo Vargas busca reorganizar o Estado por meio de novas legislações e, no âmbito da assistência à infância, acaba criando dois órgãos que merecem destaque: o Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública¹³, “com objetivo de atender a infância, a maternidade e a adolescência passaria a fornecer orientação técnica, repassar recursos aos Estados e às entidades privadas, além de atuar como órgão fiscalizador” (MERISSE et al, 1997, p. 39); e em 1941, almejando centralizar a assistência, cria-se o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), que, segundo Rizzini & Rizzini (2004), herdou o modelo de atendimento do Juízo do Distrito Federal e não conseguiu atingir sua meta de alcance nacional. Além disso, sua finalidade inicial de atender os “autênticos desvalidos” se perdeu em meio às relações clientelistas que beneficiavam os filhos de famílias com mais recursos, que se tornavam freqüentadores dos melhores educandários.

Neste sistema ocorreram, ainda, convênios com estabelecimentos privados que se responsabilizavam pela educação dos menores recebendo um valor *per capita* do Estado, entretanto, “a informalidade jurídica provocava atos de má fé administrativa, a irregularidade do vínculo com o órgão federal trazia conseqüências diretas sobre a vida dos internos [maus tratos]”. (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p. 34).

¹³ Posteriormente, em 1951, o DNCr passaria a ser subordinado ao Ministério da Saúde, tendo se transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970.

Apesar das críticas e das acusações de fabricar criminosos, o SAM permaneceu ativo até 1967, quando cedeu lugar a FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor), cuja missão inicial seria instituir o “Anti-SAM”, contando, para isso, com autonomia financeira e administrativa para promover transformações nos “depósitos de menores”, que haviam se tornado os internatos para crianças e adolescentes das camadas populares.

O DNCR atuou como principal formulador de políticas para a infância no Brasil, durante quase 30 anos, caracterizando-se por propor um atendimento basicamente médico e, segundo Merisse et al (1997, p. 40), firmava-se nos preceitos da chamada puericultura, uma atualização do movimento higienista do século passado que visava reduzir os altos índices de mortalidade infantil e “formar um novo homem brasileiro, compatível com o desenvolvimento industrial a nova ordem capitalista vislumbrada pelo país”.

Diante das pressões sociais, entre 1930 e 1945, o governo de Getúlio Vargas faz concessões aos trabalhadores, formalizando direitos na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (de 1943), na qual também são contempladas algumas prescrições sobre o atendimento dos filhos das trabalhadoras, visando facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho.

Assim, na década de 40, surge a perspectiva de educação de crianças pequenas baseada no higienismo, filantropia e puericultura, configurando o atendimento em creches como um “mal necessário”, visando ajudar as mães trabalhadoras e também evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens da população carente.

Com a admissão de psicólogos em parques infantis de diversas cidades, inspirados pelo enfoque de higiene mental norte-americano, estas instituições passam a ser consideradas como promotoras de segurança e saúde, servindo a prevenção de desajustes de personalidade e de desenvolvimento.

Oliveira (2002, p. 100), nos oferece dados sobre a responsabilidade e o tipo de educação oferecidas nas creches do início do século XIX até a década de 50:

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Em sua maioria, essas entidades, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha, assim, um caráter assistencial.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, foi criada a LBA (Legião Brasileira de Assistência) a qual propunha-se a promover a implantação e manutenção de centros de atendimento e proteção à criança e à mãe, sugerindo, “que o serviço social fosse concebido como promoção social, o que procurava superar a concepção, até então hegemônica, do assistencialismo filantrópico e religioso”. (VIEIRA apud MERISSE et al, 1997, p.42)

Neste período pós-guerra, houve um questionamento dos valores e das práticas, favorecendo o surgimento de movimentos sociais de grande importância, dentre os quais devemos destacar o Movimento Feminista, por relacionar-se diretamente à transformação do papel da mulher na sociedade, bem como por ter suscitado as discussões que culminaram com a criação das creches.

Durante a segunda metade do século XX, a crescente industrialização e urbanização do país propicia um novo aumento da inserção de mulheres no mercado de trabalho. Isto faz com que as creches e parques infantis sejam procurados não só por operárias, mas também por funcionárias públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024 –, promulgada em 1961, organiza os atendimentos e as faixas etárias a que se destinavam.

A partir de 1967, começou-se a valorizar um atendimento de cunho “educativo sistematizado”, ampliando a idéia de compensar carências físicas para a uma perspectiva de com-

pensação de carências de ordem cultural, visando prevenir o fracasso escolar no ensino regular obrigatório.

Ainda neste ano, são feitas regulamentações na CLT e o atendimento aos filhos de funcionárias passou a ser possibilitado também por meio da realização de convênios. Contudo, o Estado não cumpre sua função fiscalizadora da oferta destes espaços pelas empresas e poucas destas instituições, de fato, são criadas.

Em 1971, a LDB nº 5692 delibera que as crianças menores de sete anos devem receber educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes.

Nesta fase, as propostas de trabalho para as crianças basicamente se orientam pelas teorias de privação cultural, importadas dos Estados Unidos sem reflexão crítica mais aprofundada. Mantém-se, ainda, a perspectiva assistencialista da educação e ensino.

Com a inserção cada vez maior das mulheres de classe média no mercado de trabalho, as propostas de atendimento passam a ser direcionadas para aspectos cognitivos e afetivos – nos jardins de infância onde esta população era atendida – distinguindo-se dos parques infantis – que continuavam a atender crianças sob o ponto de vista de compensar carências.

Em 1970, com o aumento da demanda por pré-escolas, incentiva-se a municipalização da educação pré-escolar pública e, em 1982, com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional, 25% das receitas municipais passam a ser destinadas ao ensino em geral. (OLIVEIRA, 2002)

Surgiram polêmicos debates acerca da natureza da educação infantil – assistencial *versus* educativa – fomentados por estudos de psicologia. O trabalho assume, então, um caráter pedagógico, embora a preocupação com a desnutrição ainda se fizesse presente no atendimento às crianças.

Em 1974, arquitetava-se o Projeto Casulo (que se manteve até 1983), vinculado à Legião Brasileira da Assistência (LBA¹⁴), cujos objetivos estavam relacionados às atividades educacionais aliadas às medidas de combate à miséria, revelando, mais uma vez, o combinado educativo-assistencialista. As unidades de atendimento, então difundidas por todo o país, poderiam oferecer serviços (cuidados de ordem higiênica, médico-odontológica e nutricional) para crianças de 0 a 6 anos, durante quatro ou oito horas diárias, atendendo, desta forma, as necessidades das mães trabalhadoras e também atuando de forma a prevenir a marginalidade infantil.

Nas palavras de Kramer (1982, p. 77), temos:

A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se dá através do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com as suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretende, portanto, preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo.

Segundo Rosenberg (1984), graças às reivindicações dos movimentos das mulheres¹⁵, a partir da segunda metade da década de 70, ocorreu um primeiro ciclo de expansão das redes de creches¹⁶. Entretanto, o número de vagas se manteve insuficiente e, apenas entre 1982 e 1984 é que o município de São Paulo apresentou uma expansão de aproximadamente 43%.

Apesar desta significativa ampliação de vagas, perdurou a falta de um plano de expansão e de programas de atendimento. Além disso, o Estado passou utilizar o critério de renda

¹⁴ Nesta época, a LBA já se encontrava bastante enfraquecida devido a problemas estruturais e cortes de verba e o Projeto Casulo figurou como um de seus últimos projetos consistentes, pois nesta época seus problemas financeiros haviam sido equacionados por uma proporção da renda líquida obtida através da Loteria Esportiva Federal. (KRAMER, 1982)

¹⁵ Em especial, o Movimento de Luta por Creches, criado em 1979 como resolução do Primeiro Congresso da Mulher Paulista. Este movimento integrou feministas de diversas tendências, grupos de mulheres associados ou não à Igreja Católica, aos partidos políticos (legais ou clandestinos), grupos de moradores e demais grupos independentes. (ROSENBERG, 1984; ROSENBERG, CAMPOS e PINTO, 1985)

¹⁶ A respeito desta expansão Merisse et al (1997) afirma que na cidade de São Paulo surge uma proposta consistente para as creches denominada “Projeto Centros Infantis”, em que técnicos e profissionais de diversas áreas forneceriam orientações ao programa tendo, inclusive, uma completa programação sócio-educativa e psicopedagógica com o objetivo de acrescentar a dimensão educativa para as creches.

(até dois salários mínimos) como pré-requisito para o atendimento nestas instituições, restringindo a população assistida e vinculando estes estabelecimentos ao combate à miséria.

Passando a ser vista como alternativa à pobreza, ao abandono, às sociedades de proteção da infância e à moralização das vidas das mães atendidas, a creche assume um papel paliativo, não sendo encarada como uma instituição permanente que necessita de recursos e políticas próprias.

O caráter emergencial, que marca o surgimento das creches, justifica a falta de estrutura de funcionamento e também a falta de qualificação de seu quadro profissional. De fato, muitas mulheres nela ingressavam como voluntárias, pois não eram raras as “soluções provisórias” encontradas por grupos de mulheres trabalhadoras e moradores de bairros populares que apelavam à criação de pequenas “escolinhas” para abrigar as crianças durante o dia.

Aos poucos, a reivindicação por creches adquire nova conotação: mães passam a exigir este atendimento como um direito do trabalhador e um dever do Estado, pressionando o poder público e ocasionando um aumento no número de creches mantidas pelo governo.

Este movimento faz com que a temática das creches seja contemplada na Constituição de 1988, também chamada de *Constituição Cidadã*. Contudo, ainda assim a insuficiência de vagas oferecidas obrigava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento, conforme citam Rosemberg, Campos & Pinto (1985, p. 06):

Creche Completa – aquela que atende às crianças de 0 a 6 anos, em período integral, com objetivo educacional e de guarda das crianças. A forma de implantação e o nível de atendimento prestado nestas creches variam conforme os recursos materiais e humanos disponíveis.

Creche de emergência – que é a solução conhecida como creche domiciliar. Aproximadamente seis crianças são atendidas na própria casa da chamada crecheira, onde passam o dia. A crecheira se responsabiliza pelo trabalho doméstico e pela guarda das crianças, sua alimentação, cuidados de higiene e atividades de estimulação. A instituição responsável repassa recursos e/ou alimentos e se encarrega da supervisão do trabalho das crecheiras.

Quanto ao trabalho pedagógico, no início da década de 80, a abordagem da privação cultural já estava sendo questionada, pois se acumulavam indícios de que as crianças pobres não estavam sendo beneficiadas por tais programas.

Com o término do período militar, as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986, e retomou-se a discussão de suas funções, traçando novas programações pedagógicas que visavam romper com as concepções reinantes, até então para dar ênfase ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças.

Assim, na Constituição de 1988 já se reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

No sentido de garantir os direitos à criança, é instituído também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, formalizado na lei Nº 8069/90.

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) propõe a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil cujas diretrizes básicas são:

- 1) Tratar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica não obrigatória, mas um direito que o Estado fica obrigado a atender;
- 2) Dividir a clientela de creches e pré-escolas por faixas etárias (creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças na faixa etária de 4 a 6 anos);
- 3) Estabelecer o papel da educação infantil como complementar à ação da família proporcionando condições adequadas de desenvolvimento em sociedade;
- 4) Assegurar a complementação das ações da educação infantil pelas esferas da saúde e assistência;
- 5) Estabelecer como primordiais para a elaboração do currículo as ações em consonância ao desenvolvimento e diversidade social e cultural da criança, bem como conhecimentos que se pretende transmitir;
- 6) Estabelecer o nível de formação dos profissionais de educação infantil (cursos de nível médio ou superior);
- 7) Assegurar o atendimento de crianças com necessidades especiais em classes regulares de creches e pré-escolas. (BRASIL, 1994)

Finalmente em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), documento que, embora tenha dedicado apenas três artigos à educação infantil, trouxe profundas modificações quanto à concepção de criança que vigorava desde

1988, que passa a ser concebida como um ser humano completo. Com isso, as funções das instituições precisam ser revisadas para atender a duas funções que se tornam indissociáveis, nas letras da Lei: o cuidar e o educar.

Em primeiro lugar, a LDB converte a educação infantil em primeira etapa da educação básica (conforme já havia sido apontado nas diretrizes pela Política Nacional de Educação Infantil, de 1994, porém, até então sem força de lei); instituindo tanto creches quanto pré-escolas como educação básica, eliminando “ranços históricos de que creches são para crianças de uma determinada classe social ou para atender crianças em horário integral, como usualmente se designava no Rio de Janeiro”. (LEITE FILHO, 2001, p. 38).

Em segundo lugar, a LDB estabelece como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral, como já mencionamos acima; e determina a necessidade de se realizar uma avaliação, contudo, sem objetivos de promoção para o ensino fundamental, apenas como instrumento para registrar e acompanhar o desenvolvimento da criança. Esse artigo, ainda, coíbe a reprovação de criança na pré-escola que, independentemente de seu nível de desenvolvimento, sempre terá o direito de ingressar a primeira série do ensino fundamental.

Em 1999, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com vistas a estabelecer fundamentos para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições, bem como para a formação dos educadores deste nível de ensino. A partir de então, as instituições ficam obrigadas a contemplar em seu projeto pedagógico:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999)

Na seqüência, são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI). Estes Referenciais visam oferecer subsídios para que o educador possa elabo-

rar seu plano de ação com as crianças. Documento que é muito contestado pelos profissionais e estudiosos da área de educação infantil¹⁷ – Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Malta Campos, Ana Beatriz Cerisara, Moysés Kuhlmann Junior, entre outros – por considerá-lo um retrocesso. Segundo estes profissionais, o Referencial não contempla a diversidade social; omite discussões sobre as condições físicas do ambiente de creche, bem como a rotatividade dos profissionais; apresenta-se com uma linguagem de difícil compreensão, além de subdividir o trabalho pedagógico em áreas, descaracterizando a experiência educacional infantil; “empresta” nomenclaturas de níveis posteriores de ensino, sugerindo um apoio à escolarização precoce; o brincar é privilegiado enquanto instrumento para transmissão de conteúdos formais e ao brincar livre, espontâneo, embora também seja mencionado, é dada menor ênfase.

Faz-se necessário, ainda, salientar os equívocos provocados quando a LDB trouxe a necessidade do trabalho educativo nas creches, pois em muitos casos o termo educativo foi confundido com a escolha de um modelo preparatório para a escolarização e, assim, não foram raras as implantações do sistema pré-escolar nas instituições de atendimento a crianças de zero a três anos.

Dessa forma, fica evidenciada a preocupação em estabelecer parâmetros que pudessem orientar as práticas e o atendimento oferecido às crianças pequenas.

¹⁷ Ver especialmente a publicação intitulada “Educação Infantil pós-LDB: Rumos e Desafios” (1999).

2. DESVENDANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

(...) “o olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspeção e interrogação”.

Cardoso

2. DESVENDANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1. Considerações Metodológicas

Tendo como objetivo fundamentar a opção metodológica julgada mais adequada ao estudo que nos propomos a realizar, buscamos contextualizar a pesquisa de tipo etnográfica dentre os métodos comumente adotados em pesquisas qualitativas, resgatando suas raízes históricas na sociologia e antropologia para que possamos compreender como se deu a adoção deste tipo de abordagem em pesquisas educacionais.

Os Princípios e Métodos da Abordagem Qualitativa

Buscando contextualizar as raízes históricas da pesquisa qualitativa, dentro da qual se insere a pesquisa do tipo etnográfico, encontramos respaldo nos estudos de André (2002), pois a autora nos remete ao final do século XIX, momento em que cientistas sociais empreendem um importante debate, colocando em cheque o tipo de pesquisa quantitativa em contrapartida às pesquisas qualitativas, acompanhando seu desenvolvimento e aproximação com a área da educação.

O embate surge a partir do momento em que os cientistas sociais passam a questionar-se sobre a aplicabilidade do método positivista de investigação, empregado nas ciências físicas e naturais aos fenômenos sociais e humanos.

Segundo André (2002, p. 16), o primeiro a realizar este tipo de indagação foi o historiador Dilthey, pois ele admitia a complexidade e dinâmica dos fenômenos sociais e humanos para serem submetidos a uma metodologia que visa o estabelecimento de leis gerais. Assim,

(...) ele sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações.

É Weber quem assinala a diferença entre as ciências sociais e as ciências físicas em razão de seu objetivo, na medida em que as primeiras buscam a compreensão dos fenômenos, não a postulação de suas regularidades, como se observa nas ciências físicas e naturais.

Assim, o debate entre o qualitativo e o quantitativo se estende até o final da década de 80 e a corrente que se criou, a partir das idéias de Dilthey e Weber, fica conhecida como corrente idealista-subjetivista.

Desta forma, o paradigma (ou a abordagem) qualitativo de pesquisa se configura com base nos seguintes princípios idealistas-subjetivistas:

Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (ANDRÉ, 2002, p. 17)

Por não envolver a manipulação de variáveis, a pesquisa qualitativa também passa a ser denominada como pesquisa naturalística e passa a propor uma nova forma de abordagem dos fenômenos – buscando uma compreensão holística, ou seja, que possa levar em consideração todas as relações e influências que sofre o objeto de estudo do pesquisador.

Imbuídas nas concepções idealistas-subjetivistas, também se encontram presentes as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, que, por sua vez são derivadas da fenomenologia.

A fenomenologia parte do pressuposto de que “a realidade é socialmente construída” (BERGER & LUCKMANN, apud ANDRÉ, 2002, p. 18), logo, leva em consideração a maneira como os sujeitos se relacionam e compreendem a realidade na qual estão inseridos.

O interacionismo simbólico pressupõe que o sujeito humano interpreta a realidade a partir das interações que estabelece com outros sujeitos, inclusive construindo a visão de si mesmo, a partir destas relações com o outro.

Já a etnometodologia (corrente da sociologia) passa a preocupar-se com a maneira peculiar como os indivíduos compreendem e estruturam seu cotidiano, ou seja, a etnometodologia busca os “métodos” utilizados pelos sujeitos para construírem sua realidade.

A etnografia surge como uma tendência da antropologia em compreender o significado das ações e eventos para os indivíduos ou grupos em estudo, significados estes, que constituirão uma cultura particular desta população em estudo.

Assim, nas palavras de André (2002, p. 20), “o etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão pelo senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”.

No âmbito das pesquisas qualitativas, que passaram a ser empregadas mais intensamente a partir dos anos 60, destacamos vários tipos de pesquisa entendidos como parte dessa abordagem:

- Pesquisa-ação ou pesquisa participante

A pesquisa-ação foi criada por Kurt Lewin, um estudioso das questões psicossociais, que visava modificar ações e comportamentos por meio deste tipo de pesquisa.

O processo de pesquisa-ação pressupõe uma série de ações planejadas pelo pesquisador e executadas pelos participantes, que são submetidas à observação, reflexão e mudanças, apoiando-se nos princípios do paradigma crítico.

Este tipo de pesquisa também ficou conhecido como pesquisa participante, sobretudo nos países da América Latina. Seu principal objetivo se resume à “conscientização do grupo para uma ação conjunta em busca da emancipação”. (ANDRÉ, 2002, p. 32)

Na pesquisa participante, deve haver uma devolução dos dados aos sujeitos, pois o objetivo é de conscientização das relações de dominação tornando o grupo capaz de aprender a fazer pesquisa. Este tipo de pesquisa, também, pode receber o nome de intervenção, por provocar mudanças nos sujeitos que a ela se submetem.

- Estudos de caso

Os estudos de caso surgem da iniciativa do pesquisador em compreender determinada realidade como uma unidade, isto é, preconiza o conhecimento particular de uma instituição, um grupo social ou uma pessoa. Entretanto, isto não significa que o pesquisador irá isentar-se das inter-relações que seu objeto de estudo estabelece com o meio no qual está inserido. Por esta razão, a maioria dos estudos de caso acaba incluindo-se na perspectiva etnográfica de pesquisa. É preciso ressaltar, porém, que nem todo estudo de caso é etnográfico e nem todo estudo etnográfico é um estudo de caso. Para ser considerado estudo de caso etnográfico, é preciso contemplar alguns requisitos da etnografia que serão abordados posteriormente neste capítulo.

Sarmiento (2003, p.137-138), citando Miles e Huberman, propõe que os estudos de caso podem ser “estudos de definição espacial – incide em indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou contextos ou em nações; e estudos de definição temporal, que incidem em episódios ou situações, acontecimentos ou períodos limitados de tempo”.

É preciso registrar, ainda, que os estudos de caso podem ser múltiplos, como no caso de nossa pesquisa, na qual iremos nos aprofundar na análise de dois espaços educativos - uma creche filantrópica e uma creche pública - visando compreender as relações e as ações empreendidas sem, no entanto, a pretensão de comparação.

- Pesquisa de tipo etnográfica

A pesquisa de tipo etnográfica, a qual vamos descrever mais detidamente neste estudo, foi desenvolvida pelos antropólogos para o estudo da cultura e da sociedade no final do século XIX e início do século XX. Segundo Ezpeleta & Rockwell (1989), etnografia também é um termo utilizado pela sociologia e articula-se como método e teoria, pois engloba tanto a maneira como o pesquisador deve proceder na sua pesquisa de campo como também no tratamento que este denomina como “descrição cultural” (ANDRÉ, 2002, p.27).

A etnografia surge do impacto e confronto surgidos entre os povos europeus e os povos colonizados e traz em seu bojo uma crítica à negação da história dos povos colonizados e às mudanças ideológicas trazidas pelo capitalismo.

Segundo Ezpeleta & Rockwell (1989, p. 36), “esta perspectiva teórico-metodológica apoiava uma reconstrução do desenvolvimento das instituições humanas cujo ápice encontrava-se sempre nos modelos europeus”.

Ainda segundo a autora, a ruptura inicial que representou esta nova perspectiva teórica continuou sendo refletida nos pressupostos que se tornaram os pilares dos estudos etnográficos – a necessidade de realizar estudos holísticos dos fenômenos e a tarefa de documentar o não-documentado que fizeram com que a antropologia criasse seus traços próprios que culminaram com a acumulação de conhecimentos sobre a diversidade humana.

A etnografia proporcionou uma volta à observação da interação social em situações “naturais”, um acesso a fenômenos não documentados e difíceis de

serem incorporados às exigências do levantamento e do laboratório. (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 38)

Ao longo de seu desenvolvimento, a etnografia passou a englobar algumas técnicas que derivavam das diferentes concepções dos pesquisadores frente a seus objetos de estudo. Dentre estas técnicas, destacamos os roteiros de campo, a nova etnografia ou etnografia semântica, a microetnografia e a macroetnografia, sobre os quais discorreremos brevemente a seguir:

Os roteiros de campo surgem da tentativa de sistematização do trabalho de campo antropológico, destinando-se a proporcionar categorias universais, que se apliquem a diversas culturas e possam abordar o estudo dos fenômenos educacionais através da objetividade.

Segundo Ezpeleta & Rockwell (1989, p. 40), “(...) longe de ser um instrumento ‘neutro’, o roteiro é coerente com a teoria social funcionalista”.

A nova etnografia ou etnografia semântica constitui o melhor exemplo de coerência entre teoria e método etnográfico. Baseando-se nas competências lingüísticas dos sujeitos da pesquisa, esta corrente criou uma série de técnicas específicas de entrevista e análise formal.

A contribuição desta técnica ao campo educacional se refere aos aspectos da cultura escolar, que pode ser evidenciada através da categorização específica que os professores fazem dos alunos e destes em relação às diversas situações escolares.

A microetnografia de orientação sociolingüística é o tipo que mais contribuiu para a compreensão dos fenômenos educacionais por concentrar-se na análise detalhada do registro das interações que ocorrem no interior das instituições escolares. Segundo Ezpeleta & Rockwell (1989), este tipo de investigação tem permitido a compreensão do fracasso escolar como decorrente do “conflito cultural”, pois as competências dos alunos diferem do código existente no interior da escola provocando tais resultados.

Posteriormente, esta corrente converge para a etnometodologia, pois passa a se interessar pela reconstrução das regras de interpretação e participação dos sujeitos, aprofundando seus instrumentos de análise e visando compreender a maneira como os alunos interpretam diferentes situações educativas.

A macroetnografia surge das críticas feitas a microetnografia, pois segundo Ezpeleta & Rockwell (1989), John Ogbu critica a hipótese de “conflito cultural” por entender que esta só se aplicaria a minorias. A partir disso, apregoa que “uma etnografia completa do fenômeno deve incluir as ‘forças históricas e comunitárias relevantes’ e que a unidade adequada para um estudo etnográfico é o bairro e não a sala de aula”.

2.2. A Pesquisa sob a Perspectiva Etnográfica

Segundo André (2002), o interesse dos educadores pela etnografia tem início por volta da década de 70, quando o centro de preocupação passa a ser a sala-de-aula e a avaliação curricular.

Até este momento, os estudos em sala de aula se baseavam em observações cujo objetivo central se reduzia a analisar as interações entre professores e alunos, servindo para medir a eficiência de programas de treinamento e também para treinar professores.

Não tardaram a surgir críticas ao modelo de pesquisa etnográfica aplicado à escola, argumentando-se que os sistemas de observação “pretendem reduzir os comportamentos de sala-de-aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração”. (ANDRÉ, 2002, p. 37)

Como alternativa a este problema, então, surge a abordagem antropológica:

A investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve o registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (ANDRÉ, 2002, p. 38)

A pesquisa etnográfica possibilita ao pesquisador uma aproximação, um contato direto com a situação pesquisada, permitindo a ele imergir nas relações que se estabelecem e nos processos que envolvem e configuram seu objeto.

Por meio das técnicas da pesquisa etnográfica – tais como entrevistas, observações participantes, análises documentais, gravações e diários de campo, o pesquisador poderá desvelar os encontros e desencontros que constituem o cotidiano da instituição que deseja estudar.

Este posicionamento, perante o objeto de estudo, exige o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, pois estes espaços passam a ser compreendidos como espaços onde se produz cultura, onde se cria e recria, se contesta, resiste, mas também reproduz modelos já estabelecidos e aparentemente inquestionáveis. Dentro desta perspectiva, a função do pesquisador é tornar estranho o familiar e, conforme já apontamos anteriormente, documentar o não documentado.

Desta forma, ao abrir-se ao dinamismo dos fenômenos, o pesquisador necessita de um enfoque teórico bem definido que oriente sua análise e interpretação, afinal, embora a pesquisa etnográfica deva ser aberta e flexível a novos eventos que surgem quando se vai a campo, isto não deve ser confundido com ausência de referencial teórico.

Segundo Ezpeleta & Rockwell (1989, p. 49), “a elaboração teórica é não apenas condição prévia da pesquisa etnográfica, mas se constitui – dadas as características particulares

da etnografia – num excelente método para unir a pesquisa empírica com o processo de construção teórica”.

Além disso, no processo de análise dos dados, o pesquisador relaciona constantemente os conceitos teóricos com os dados coletados empiricamente, sedimentando suas conclusões. Quando faz uso de categorias de análise, estas devem surgir dos fenômenos observáveis coletados, não sendo, portanto, definidas de antemão. Esta forma de análise dos dados garante a flexibilidade para a descoberta de novos fenômenos que podem se desvelar no momento da coleta de dados.

Desta forma, entendemos que este tipo de metodologia é a que melhor se coloca para contemplar as aspirações do estudo que desejamos empreender.

Considerando os objetivos da pesquisa - verificar o papel da historicidade na configuração da dinâmica atual de funcionamento de creches de diferentes origens –desenvolveremos uma pesquisa qualitativa, conforme define André (2002, p.17) nossa pesquisa pode ser denominada naturalística e qualitativa:

Naturalística ou naturalista porque não envolve a manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Além disso, a pesquisa na perspectiva etnográfica defende a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta ao invés da constatação e a indução, refutando a idéia de neutralidade do pesquisador, desde que isto não seja entendido como um rompimento do afastamento necessário para a obtenção de dados passíveis de validação.

Segundo Sarmiento (2003), a etnografia basicamente trabalha com os seguintes elementos metodológicos:

- Permanência prolongada do investigador na instituição estudada;
- Interesse pormenorizado no cotidiano dos contextos investigados;
- Interesse dirigido a comportamentos, atitudes, interpretações, processos e conteúdos de simbolização do real que se referem aos atores sociais;
- Produção de um relato enraizado, sobretudo, nos aspectos significativos do cotidiano estudado;
- Comparação de dados e agregação em seqüências compreensivas.

Quanto ao modo de investigação de uma pesquisa na perspectiva etnográfica, eles devem estar em consonância com o que Sarmiento (2003, p.156) denomina como três tarefas centrais da investigação etnográfica: “(...) a observação participante das práticas quotidianas nas escolas, as entrevistas aos alunos aos (às) professores (as) e outros membros das comunidades educativas, e a análise de conteúdo do conjunto de documentos produzidos pela escola”.

Ainda segundo o autor, as informações colhidas através destes métodos permitem que o pesquisador realize o cruzamento ou triangulação destas informações de modo a obter uma “confirmação” sobre os dados que convergem e detectando contradições em relação aos dados que apresentam divergências.

Desta forma, com base nas considerações acima, julgamos conveniente utilizarmos a análise documental e das entrevistas, além da observação do pesquisador sobre o cotidiano de campo, como procedimentos para a coleta de dados.

A. Análise documental:

A análise de documentos pode se caracterizar como um instrumento complementar ou figurar como instrumento central de coleta de dados. Particularmente, optamos por utilizá-la como um instrumento complementar aos dados que iremos obter por meio das observações e entrevistas, visando estabelecer relações que possam corroborar ou refutar as hipóteses levantadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Sarmiento (2003, p.164) diferencia os diversos tipos de documentos existentes nas escolas em:

(...) *textos projectivos da acção* – planos de aulas, de actividades, projectos de escola, planificações, regulamentos, etc.; *produtos da acção* – relatórios, actas, memorandos e outros documentos que são escritos no decurso das actividades e adquirem aí uma forma definitiva; e *documentos performativos*, isto é, textos que constituem em si mesmos a acção porque têm o fim em si mesmos – jornais escolares, notícias do jornal de parede, redações, diários, etc.

Estas classificações se mostram úteis na medida em que nos levam a refletir sobre o que ainda está apenas planejado e o que a escola vêm produzindo, de fato. Pretendemos, então, utilizar as propostas de trabalho pedagógico e dos regimentos internos para levantarmos dados sobre a criação destas instituições, buscando investigar o momento sócio-histórico que as atravessava, quais seus objetivos, por quem foram criadas, a que população prestava atendimento, como era o atendimento, além de buscarmos nos documentos que a regem atualmente informações como: objetivos e recursos, quadro de pessoal, programas e atividades desenvolvidas, população atendida, demandas, problemas e dificuldades, viabilizando uma idéia, ainda que preliminar, sobre seu funcionamento e sua relação com a história e com os princípios educativos legais.

B. Entrevistas:

Autores como Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2001) afirmam que quando as entrevistas são utilizadas como uma técnica complementar, elas costumam ser inteiramente in-

formais, sobretudo no início, pois o pesquisador deve deixar o entrevistado à vontade, sem fazer com que ele se sinta preso a papéis determinados, o que prejudicaria o bom desenvolvimento do trabalho investigativo.

Ainda segundo Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2001, p. 168), na realização de entrevistas pouco estruturadas “(...) Tipicamente o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”.

Além disso, é importante que o pesquisador saliente a garantia de proteção aos entrevistados, fazendo uso de pseudônimos e através da “palavra final” (antes da divulgação) sobre o que disseram e que foi transcrito pelo pesquisador. (SARMENTO, 2003)

Assim, pretendemos adotar as entrevistas para que os entrevistados possam expressar os significados que atribuem aos documentos produzidos pela instituição, tais como: o projeto pedagógico, os seus estatutos, os planejamentos, enfim, os documentos “oficiais” disponibilizados para a análise documental.

Por meio das entrevistas, podemos, ainda, obter informações sobre os educadores: sua formação profissional, a história na instituição, os cursos oferecidos após o ingresso na instituição em questão, a relação com o trabalho que desenvolve, sua concepção acerca do objetivo da instituição na qual se insere, sua concepção de infância, suas relações com a direção da instituição e as expectativas futuras em relação ao próprio trabalho, dados relevantes para uma compreensão mais apurada de como perpassam as relações institucionais e afetam o desenvolvimento do trabalho com a criança, propriamente dito.

2.3. Alguns Dados sobre a História do Município estudado

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que a escolha das creches de Americana como objeto de estudo passa pela curiosidade e interesse da pesquisadora em desvendar as raízes históricas da própria cidade natal, contudo, justifica-se, também, pelo fato da cidade estar situada em uma das áreas mais ricas do país – distante 124 Km da capital do estado, num eixo de grande desenvolvimento industrial, onde a preocupação e os investimentos com educação sempre se fizeram presentes.

Americana é um município com 196.497¹⁸ habitantes, com uma taxa de urbanização de 99,80%. A taxa de mortalidade infantil é de 1,070%. As agressões e os acidentes de trânsito respondem por 1,188% e 1,601% das mortes, respectivamente.

Quanto às condições de vida, em 2002 a cidade ocupava o Grupo 1 – que denota municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis nos indicadores sociais (Riqueza: posição 47, em 2002; Longevidade: posição 76, em 2002 e Escolaridade: posição 73, em 2002). O rendimento médio das pessoas responsáveis pelos domicílios em 2000 era de R\$ 1.133,31.

Quanto à educação, temos uma taxa de analfabetismo de 4,38% no ano de 2000 e podemos considerar um índice baixo, quando comparamos com o índice geral do estado que é de 6,64%. A rede municipal de ensino absorve 75,41% das matrículas feitas na pré-escola¹⁹ (5.406 das 6.691 matrículas feitas no ano de 2003), enquanto que as instituições particulares se ocupam dos outros 24,59%²⁰.

¹⁸ Segundo dados da Fundação SEADE colhidos em 20/08/05.

¹⁹ É preciso ressaltar que estes dados são referentes apenas à pré-escola, não inclui, portanto, o atendimento da creche.

²⁰ Fonte: Fundação SEADE, 20/08/05.

Os demais indicadores como abastecimento de água (97,82%), esgoto sanitário (93,93%) e coleta de lixo (99,63%) superaram os indicadores gerais do estado.

Os indicadores da arrecadação municipal *per capita* são: ICMS – R\$ 993,82 (no ano de 2002); IPTU- R\$ 83,69 (no ano de 2003); ISS – R\$ 72,59 (no ano de 2003).

Assim, para que possamos compreender o contexto no qual encontram-se situadas as instituições educativas infantis às quais nos deteremos neste estudo, julgamos necessário resgatar – ainda que de forma sintética – a história da cidade, bem como as influências de colonização recebidas e que, de maneira direta ou indireta, acabam se refletindo nos hábitos de vida de sua população atual.

Embora controvertida, no que tange aos protagonistas de sua criação, a fundação da cidade data de 1875 e está relacionada com as sesmarias, ou seja, aos lotes de terras devolutas cedidas aos fazendeiros de nacionalidade brasileira ou estrangeira.

Segundo Lima (2002, p. 25):

O ano de 1875 é marcado pela visita do Imperador Pedro II às terras de Campinas, convidado a inaugurar um importante ramal da estrada de ferro que cortaria o interior paulista, abrindo os veios para escoamento do ‘ouro verde’, o café, gerador de riquezas e desenvolvimento.

Na segunda metade do século XIX, Domingos da Costa Machado recebeu uma sesmaria entre a freguesia de Santa Bárbara D’Oeste, localizada no município de Nova Constituição (atual cidade de Piracicaba), e São Carlos (atual Campinas), no interior da qual destacava-se a Fazenda Machadinho pelo cultivo de cana-de-açúcar. Posteriormente, a fazenda é vendida para Antônio Bueno Rangel e, com sua morte, é transferida aos seus filhos Basílio Rangel e José Bueno Rangel.

Durante o século XIX, a Fazenda Machadinho se caracteriza basicamente pelo cultivo da cana-de-açúcar e café, embora este último em menor quantidade, pois devido às características do solo da região não houve muita prosperidade para este tipo de cultura.

A partir da vinda de mais norte-americanos descontentes com os resultados da Guerra de Secessão (1865), muitos escolhem o Brasil como destino e, pela proximidade à Estação de Santa Bárbara (inaugurada em 1875 e localizada a 10 km desta cidade), defronte a casa sede da Fazenda Machadinho, nasce o povoado que em pouco tempo passa a ser conhecido extra-oficialmente como Vila dos Americanos. Após algum tempo, a fazenda é novamente vendida, desta vez ao capitão da guarda Nacional Ignácio Corrêa Pacheco.

Ao redor da Fazenda Machadinho fixaram-se emigrantes norte-americanos que, a partir de 1866 (após Revolução Liberal), começam a ocupar a região passando a cultivar melancia e algodão e, como detentores das mais avançadas técnicas de cultivo agrário, trazem o progresso para a região.

Com vistas à valorização de suas terras, pela proximidade com a linha férrea, Ignácio Corrêa Pacheco - seguido por Basílio Bueno Rangel, loteiam suas propriedades, favorecendo ainda mais a fixação das famílias de americanos no local.

Em janeiro de 1900, devido ao problema que enfrentavam com o desvio de correspondências postais, os habitantes do povoado da Vila dos Americanos pedem a mudança do nome oficial Estação de Santa Bárbara para Vila Americana – derivada do cognome Vila dos Americanos. Entretanto, os problemas dos primeiros habitantes da cidade não se encerravam aí, pois havia uma disputa pelo território - que prosperava - por parte da cidade de Campinas e de Santa Bárbara D'Oeste, sendo os moradores de Vila Americana obrigados a pagarem impostos às duas cidades. Após muitas desavenças e declarando abertamente sua preferência por Campinas – cidade mais desenvolvida – em 30/07/1904, cria-se o Distrito de Paz de Vila Americana, por meio da lei nº 1916, passando a pertencer oficialmente à Comarca de Campinas.

No ano de 1925, uma lei estadual cria o município de Vila Americana e, somente em 1938, oficializa-se o nome Americana.

Outra fazenda importante para a história da cidade é a Fazenda Salto Grande, que após ter sido comprada por Clement Willmot, recebeu os primeiros teares importados para a produção de tecidos de algodão. Posteriormente, esta fábrica de tecidos passou a ser chamada Fábrica de Tecidos Carioba e, pode ser considerada a precursora da atividade têxtil, que viria a se tornar o principal ramo da economia da cidade.

Algum tempo depois, devido ao endividamento de seu fundador, a Fábrica de Tecidos Carioba é entregue ao Banco do Brasil, sendo vendida à família Müller, em sociedade com Hawlinson, que promovem o desenvolvimento local – inclusive dotando a vila de água encanada, escola e gabinete dentário, potencializando o núcleo de Carioba, que se torna determinante para a urbanização do que viria a se tornar cidade.

Evoluindo e prosperando, a cidade passa a receber novas fábricas e, na década de 1940, a atividade têxtil passa de Carioba para a cidade de Americana, a ponto de torná-la o pólo têxtil do país.

Contudo, já na década de 1990, a abertura irrestrita dos mercados brasileiros provocou um número enorme de falências e desemprego, pois diante dos preços dos tecidos asiáticos que chegavam ao país, muitas empresas não se encontravam em condições de concorrência e acabaram fechando suas portas.

Apesar destes dados, segundo Lima (2002, p. 88), “as 600 empresas da região são responsáveis por 85% da produção nacional de fibras sintéticas [em 1998] e começam a receber encomendas que projetam a necessidade de futuras contratações, de forma lenta e gradual”.

Desta forma, o mercado começou a reagir, embora não mais se assemelhe às condições anteriores, porque após o advento da concorrência com os países asiáticos, os empresários se

viram obrigados a investir na modernização do parque industrial, de forma que, atualmente, apenas um tecelão em um tear de alta tecnologia acaba fazendo o trabalho de muitos outros.

Os atuais investimentos na hidrovia Tietê-Paraná, Gasoduto Brasil-Bolívia e a criação da região metropolitana de Campinas apresentam novas perspectivas e oportunidades, e, concordamos com Lima (2002, p. 149) ao afirmar a indústria como “a atividade que torna Americana mais apta a introduzir-se numa conjuntura global”, beneficiando-se, agora, das possibilidades de comunicação com o Mercosul, abertas pela hidrovia e pelo gasoduto, como em seu passado já ocorrera com a ferrovia.

2.4. A Inserção das Instituições Educativas na Cidade

Em relação à educação, os primeiros emigrantes já se preocupavam com o ensino escolar de suas crianças, tanto que em 1902, já se iniciava o ensino primário oficial em Vila Americana, antes mesmo de o povoado ser elevado ao nível de cidade.

De acordo com uma obra datada de 1930, temos informações sobre a criação de um Grupo Escolar: “Creado por decreto de 22 de janeiro de 1925 e instalado a 1 de fevereiro do mesmo anno”. (CALDEIRA, 1930, p. 34)

Sobre o seu funcionamento, consta: “Estão matriculados 454 alumnos para o anno lectivo de 1930, sendo 235 do sexo masculino e 219 do sexo feminino. (...) Funcionam 15 classes, sendo 7 masculinas, 7 femininas e 1 mixta”. (CALDEIRA, 1930, p. 34)

Os registros mencionam, ainda, a existência de 8 escolas isoladas mantidas pelo Estado.

Especificamente sobre a educação infantil, encontramos: “Desde 1 de janeiro de 1929, funciona nesta cidade o ‘Jardim da Infância’, instituição particular pertencente à exma. Sra. D. Larina Pyles, tendo 8 alumnos do sexo masculino e 10 do feminino. As instalações são modelares, caprichosamente feitas, sendo notável o aproveitamento das creanças”. (CALDEIRA, 1930, p. 36)

Poucas instituições destinadas ao atendimento à criança são mencionadas nos trabalhos históricos por nós consultados. Destacamos duas instituições filantrópicas: um Educandário e a Associação São Vicente de Paulo.

O Educandário Divino Salvador funcionou na cidade do ano de 1950 a 1975, quando encontramos registros de sua extinção. Era mantido por uma congregação de irmãs religiosas

– as Irmãs Salvatorianas – que se ocupavam da “educação e instrução da juventude, direção de asilos, creches e hospitais, bem como o trabalho entre os infiéis nas terras das Missões”. (O LIBERAL, 06/06/1958, p. 36)

Em 1958 eram mantidos os seguintes cursos: infantil (36 crianças matriculadas), primário (com 132 matrículas), ginásial (79 matrículas) e curso de bordados, no período noturno, com 15 moças matriculadas.

No ano de 1975, a reportagem do jornal local intitulado *O Liberal* publicou a venda da biblioteca do Colégio Divino Salvador a quilos, como papel velho, trazendo uma crítica pelos livros não terem sido oferecidos às bibliotecas. O artigo trata, também, da falta de um destino certo para o prédio onde funcionava “o extinto colégio”. (O LIBERAL, 26/06/1975, p. 06)

Quanto à Associação São Vicente de Paulo, fundada em 1935, passou a ser denominada Vila São Vicente de Paulo, em 1962, e, atualmente, Creche São Vicente de Paulo. Em 1962, a instituição atendia a 120 crianças de famílias necessitadas, até a idade de 12 anos. Ofereciam alimentação, higiene, assistência médica e dentária, e orientação às famílias.

Em relação ao ensino infantil municipal, segundo consta do levantamento histórico feito pela Secretaria da Educação de Americana e inserido na Proposta Pedagógica da Educação Infantil (documento recente, datado de 2003), este nível educacional iniciou-se por volta de 1958, com a criação das escolas pré-primárias anexas aos prédios das escolas primárias e eram mantidas em parceria com o Rotary e o Lions.

A municipalidade só começa a ter uma política planejada para a educação do pré-escolar a partir de 1961, quando o prefeito anuncia a liberação para a abertura de escolas municipais em parceria com o Estado.

Neste mesmo ano (1961), é criado o primeiro Parque Infantil do município, enquanto muitas classes de pré-primário eram mantidas pela Prefeitura no interior de escolas primárias estaduais.

O primeiro regimento destes Parques Infantis data de 1969 (Decreto no. 443), quando o prefeito denomina a educadora como “Instrutora de Parque Infantil”. Posteriormente, em 1973, este decreto foi revogado em favor do Decreto no. 647, onde o prefeito cria o “Professor Responsável”, ou seja, uma instrutora deveria responder pela unidade no período contrário de trabalho.

Os Parques Infantis funcionavam de 2^a a 6^a feira das 7 h às 12 h e aos sábados das 7h e 30 min às 9h e 30 min., tendo sido alterado a partir de 1974, quando houve redução da carga horária e extinção das aulas aos sábados.

Em 1974 ocorre, ainda, a realização do primeiro concurso público para o provimento da função de Instrutora de Parque Infantil.

Em 1975, é criada a primeira creche municipal, hoje denominada Creche Graúna. Inse-re-se, então, a denominação pajem para a “pessoa que devia reunir as características imprescindíveis no trabalho com crianças pequenas, que fosse emocionalmente equilibrada, segura e consciente do papel que exercia junto às crianças”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2003, p. 08)

Ainda segundo dados da Proposta Pedagógica da Educação Infantil, o ano de 1978 foi marcante na trajetória histórica da educação infantil do município, pois de acordo com a LDB 5692/71, o prefeito promulga o Decreto 1.109, de 14 de agosto de 1978, extinguindo os Parques Infantis e criando as EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil e alterando a denominação de Instrutora de Parque Infantil para Professora e também instituindo a equipe

técnica pedagógica constituída de uma Coordenadora Pedagógica e de uma Orientadora Educacional.

A partir de 1978, o Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (DECET) atribui nomes de origem tupi as EMEIs justificando que:

Os nomes de origem tupi lembram as origens do povo brasileiro, despertando na criança, desde bem cedo, o interesse pelas coisas da nossa história; e sem dúvida, a curiosidade, que é o primeiro caminho para a aprendizagem. Outro objetivo é padronizar as EMEIs com nomes de uma única origem, fugindo o lugar comum em termos de denominação de escolas. (Proposta Pedagógica da Educação Infantil, 2003, p. 09)

Através do Decreto 2.657, de 07 de março de 1988, o prefeito aprova o novo Regimento Comum das EMEIs. Neste mesmo ano, a Constituição Federal determina que as creches municipais mantidas pela Promoção Social deveriam ser incorporadas ao sistema de Educação do Município, transição difícil e paulatina que, segundo o atual secretário da educação, só teria ocorrido, de fato, em 1989, graças ao empenho da Sra. Luíza Tebaldi - esposa do Dr. Waldemar Tebaldi, prefeito da cidade - que coordenava a Promoção Social, desempenhando um trabalho de qualidade indiscutível (SIC).

No ano de 1990, as creches são totalmente incorporadas ao Departamento de Educação e alterou-se a denominação das funcionárias, de instrutoras para ADIs (auxiliares de desenvolvimento infantil) determinando, ainda, a carga horária de 35 horas semanais, sendo 30 horas no trabalho com as crianças e 05 horas-atividade, destinadas ao estudo e planejamento.

De forma especial, durante este ano, a administração municipal estava voltada para a temática da educação em tempo integral, estudando a possibilidade de implantação de um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), ideal de Darcy Ribeiro, que havia se transformado em projeto educacional do pedetista Leonel Brizola, em seu primeiro mandato como governador do Rio de Janeiro. Dada a identificação do então secretário de Educação Professor Herb Carlini, com as idéias de Darcy Ribeiro e a filiação partidária do prefeito Dr. Waldemar

Tebaldi (também pedetista), o projeto do CIEP tomou forma e, em 1991, Americana concluiu a construção do primeiro destes Centros, sendo que frente esta obra seguiram-se outras. Atualmente, a educação fundamental do município conta com 05 CIEPs, 01 CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança) construído pelo governo federal e incorporado posteriormente ao projeto de ensino integral dos CIEPs e inicia a construção de mais um CIEP no ano de 2005, além das 03 EMEFs (Escolas Municipais de Educação Infantil).

O sistema integral dos CIEPs, inicialmente, lembraram o Ginásio Vocacional que funcionou na cidade nos anos de 1962 a 1968, segundo reportagem publicada no jornal *O Liberal* em 03/03/91: “a semelhança com o CIEP vem do fato de que havia atividades das 7 as 17 horas e incluía almoço e merenda aos estudantes”. (p. 19)

Contudo, o Vocacional atendia de 5^a a 8^a séries, enquanto que os CIEPs englobam também o ciclo básico, atendendo crianças dos 6 aos 14 anos de idade.

A proposta do Vocacional foi trazida da França e baseava-se em ter no currículo disciplinas integradas que promovessem o espírito crítico nos alunos. Americana foi escolhida para ter este tipo de ensino por constituir-se em pólo de produção têxtil, assim como Rio Claro, que se destacou pela indústria ferroviária, Barretos, pela agropecuária e São Paulo, por ser um centro industrial, cidades que também receberam ginásios vocacionais. Segundo um ex-professor do Ginásio, a escola não tinha exame de seleção para os alunos, mas sua maioria era de classe média. Quanto ao salário dos professores, este era muito melhor, quando comparado com o de outras escolas estaduais, e o custo de um aluno do Vocacional era muito maior do que de um aluno da Escola Kennedy (atual escola estadual Dr. Heitor Penteado, localizada na região central da cidade).

O governo militar, instalado em 1964, considerou a educação oferecida no Ginásio Vocacional como subversiva e foco de comunistas e, assim, também por problemas econômicos, o estabelecimento de Americana foi extinto em 1968.

Ao contrário do que ocorria com o Vocacional, os CIEPs destinam-se:

(...) principalmente (mas não unicamente) para as crianças oriundas das camadas mais pobres e carentes da população e, capazes de, além de ‘ensinar’ o conteúdo das disciplinas, cumprirem também um papel assistencial (não assistencialista) de garantirem a seus alunos uma alimentação de qualidade, apoio médico-odontológico (...) (REVISTA 10 ANOS CIEP, 2001, p. 01)

As principais críticas de Darcy Ribeiro acerca da realidade educacional brasileira – uma escola de “faz-de-conta”, onde se reproduz a evasão, a repetência e o fracasso, uma escola “desonesta” – pretende ser superada através do ensino oferecido nos CIEPs, que tem como eixos centrais de sua proposta :

(...) a transdisciplinaridade, a exploração das várias formas de linguagem como formas de expressão do aluno, a gestão democrática nas escolas através dos Conselhos e Escola Comunidade e articulação da educação com a cultura (em especial, a cultura popular), através do trabalho dos animadores culturais e “oficinas”. (REVISTA 10 ANOS CIEP, 2001, p. 01)

O ensino fundamental, então, desde 1997 – período em que se reformulava a educação de Americana em razão da LDB 9394/96 – funciona pelo sistema de ciclos de progressão continuada:

Hoje, o sistema está assim definido: nove anos de escolaridade, divididos em 3 ciclos de 3 anos cada, sendo os 2 primeiros ciclos (6 a 11 anos) oferecidos em período integral nos CIEPs e regular nas EMEFs. (...) O terceiro ciclo, (12 a 14 anos) é oferecido em período regular nas EMEFs e nos CIEPs (dois turnos, vespertino e noturno). (FOLHETO: ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS, 2004, p. 01)

O projeto político-pedagógico dos CIEPs tem como objetivo central a formação para o exercício da cidadania, tendo como principais eixos a gestão democrática; adequação da escolarização ao universo infanto-juvenil; a essencialização/problematização dos conteúdos esco-

lares e da mídia; a valorização da cultura popular; a transdisciplinaridade e a valorização das disciplinas de linguagem e de ciências sociais (humanas) como integradoras do currículo.

Embora a proposta dos CIEPs em Americana seja considerada como uma proposta com resultados favoráveis, no Rio de Janeiro estas escolas praticamente já não existem mais, conforme podemos comprovar através das palavras do próprio secretário da Educação prof. Herb Carlini:

Enquanto que no estado do RJ, a proposta de escola integral era gradativamente “desmontada” pelos sucessivos governos, em Americana, o ideal de Darcy Ribeiro cristalizou-se tornando-se realidade concreta, embora inacabada, posto que a educação é um processo contínuo que devemos incessantemente construir e como um projeto perene que, sem dúvida, vem contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino público e para a efetivação de uma escola democrática e popular... como sonhou Darcy Ribeiro. (REVISTA 10 ANOS CIEP, 2001, p.02).

Retornando ao nosso foco de estudo – a educação infantil –, destacamos o ano de 1990 como especialmente marcante por representar o divisor de águas de concepções de educação infantil, apoiadas no brincar pelo brincar e nas teorias de carência cultural para uma proposta apoiada no sócio-construtivismo.

Em 1991, através da lei no. 2507, de 20 de junho de 1991, o prefeito institui o Estatuto do magistério da Rede Municipal de Ensino, regulamentando a carreira do magistério público municipal, estabelecendo a composição do quadro; o campo de atuação; o regime de preenchimento de cargos; a jornada de trabalho (criando as horas-atividade – tempo para planejamento de atividades e estudo – para profissionais de creches, educação de jovens e adultos, EMEIs e CIEPs), dentre outras atribuições importantes.

Ainda em 1991, realizou-se o primeiro concurso para pedagogos na área da educação infantil e ensino fundamental.

Segundo consta nos documentos atuais, o município conseguiu elaborar sua primeira proposta pedagógica no ano de 1995, tendo entrado em vigor em 1996, com a seguinte finali-

dade: “(...) organizar as idéias e as práticas educativas em uma concepção sócio-construtivista-interacionista, desencadeadas nas reflexões e no fazer pedagógico introduzidos em 1990”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2003, p. 10), o que evidencia que desde o ano de 1990 há um movimento visando introduzir as concepções sócio-construtivistas-interacionistas na prática do educador.

Neste sentido, vemos que há uma continuidade acerca da opção teórica que deve orientar as ações, pois a Proposta Pedagógica do ano de 2003 continua a valorizar autores sócio-construtivistas-interacionistas em suas diretrizes.

O ano de 1999 foi marcado pela criação das primeiras Casas da Criança, sendo duas construídas nos novos moldes e duas criadas de fusões de EMEI e creche, localizadas geograficamente próximas, passando a ter apenas uma diretora com formação em nível superior, enquanto que anteriormente tinham coordenadoras com formação de nível médio. Os benefícios deste novo modo de funcionamento são explicados da seguinte forma:

A Casa da Criança equivale a uma estrutura de duas creches e uma pré-escola, no mesmo prédio. A Secretaria optou por este tipo de construção para reduzir os custos e atender dispositivo da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que unifica a educação infantil. Segundo a diretora de Educação Infantil da Secretaria, Helly Fenley, este procedimento vai permitir uma aproximação pedagógica entre A-DIs (auxiliares de desenvolvimento infantil) e as professoras. (O LIBERAL, 08/12/1999, p. 03)

Com esta nova realidade, foi preciso criar o Regimento Comum das Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal, através do decreto 5.922, de 22 de outubro de 2003.

No ano de 2004, quando finalizamos a coleta de dados para a realização deste estudo, verificamos que, a estrutura das Casas da Criança que estavam sendo construídas em novos bairros condiz com os objetivos que justificaram a modificação de creches e pré-escolas isoladas para um único ambiente físico denominado Casa da Criança. Entretanto, aquelas creches e pré-escolas mais antigas, que foram enquadradas nesta nova filosofia por estarem construí-

das geograficamente próximas, permanecem com cozinhas, refeitórios e salas de aula independentes, mantendo, inclusive, um alambrado que as separa. A única modificação que observamos foi a unificação da direção das duas unidades (ao invés de manter duas coordenadoras de nível médio de instrução, estas Casas da Criança contam com uma diretora com formação em nível superior que divide seu horário de trabalho entre ambos os espaços).

Segundo dados informais colhidos junto a ADIs da rede pública municipal, encontramos críticas à ambas as formas de funcionamento: a estrutura antiga é colocada como inadequada e carente de espaços para a realização de atividades com crianças pequenas; tendo que dividir salas de aula com turmas de diferentes idades, as ADIs afirmam que há dificuldade em desenvolver trabalhos com cada turma isoladamente; as novas Casas da Criança, por sua vez, também apresentam o mesmo tipo de problema (SIC) – a falta de espaços que possam garantir o trabalho com grupos coetâneos – as ADIs, então, estabelecem horários distintos para que cada agrupamento utilize espaços em sistema rotativo contemplando, inclusive, as turmas de pré-escola.

Segundo resultado de pesquisa realizada por Moço-Santaclara & Cunha (2005, p.20-21), o educador tende a manter a crença de que a aprendizagem somente pode ocorrer quando os grupos de crianças são homogêneos – algo impossível se levarmos em conta a diversidade cultural existente em nosso país – e que os grupos multietários só fazem aumentar os conflitos entre as crianças. Assim, o momento das interações fica relegado aos momentos de atividades lúdicas não dirigidas (quase sempre no parque). Entretanto, é preciso mencionar a grande dificuldade encontrada pelo educador em elaborar atividades que possam favorecer as interações entre crianças dos diferentes grupos. Não há percepção do real benefício que as atividades com grupos heterogêneos podem trazer tanto para crianças maiores quanto para menores²¹.

²¹ Segundo pesquisa realizada com financiamento da FAPESP, obtivemos o seguinte resultado: “A interação das crianças de diferentes idades, muitas vezes revelou-se como uma situação geradora de conflitos e, talvez por isso

Ao enfatizarmos a importância dos momentos de interação entre grupos multietários, entretanto, não descartamos a relevância de haver espaços e atividades planejadas para coetâneos. A problemática que se coloca é a crença de que só se pode aprender em grupos homogêneos (conforme já apontamos) e a atribuição de menor importância aos momentos de interação.

Quanto à formação das educadoras, a Secretaria informa que ocorre de forma intensiva inicialmente, quando a educadora ingressa na rede, e também de maneira contínua, através da participação em cursos e oficinas mensais com as pedagogas – com destaque para a Semana da Educação, evento que ocorre anualmente no município – além da formação existente nas próprias unidades (creches e pré-escolas).

mesmo, favorecedora de condições para o desenvolvimento, dada a presença de duas características importantes: o desejo das crianças menores em adquirirem a mesma condição das mais velhas e destas em permanecerem no domínio da situação; e, uma condição de observação muito especial, em que “olhar” como as crianças mais velhas atuam assume uma intencionalidade geradora de desenvolvimento”. (MOÇO-SANTACLARA & CUNHA, 2005, p.23)

2.5. As Instituições Estudadas

2.5.1. Caracterização das instituições

Antes de iniciarmos a caracterização das instituições pesquisadas, propriamente dita, julgamos necessário registrar o caminho percorrido para que pudéssemos chegar a tais instituições.

Em primeiro lugar, nos dirigimos à Secretaria Municipal de Educação a fim de obtermos um levantamento das instituições educativas infantis existentes na cidade do interior do estado de São Paulo, definida como nosso campo de estudo.

De posse de tal material, privilegiamos as instituições mais antigas, tendo em vista que estamos interessados em estudar a relação entre a história de cada instituição e as práticas implementadas na atualidade.

Assim, após ter obtido a autorização da Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação, passamos a contatar as coordenadoras, levando-se em consideração a data de fundação e a disponibilidade demonstrada em colaborar com a pesquisa. A primeira instituição a ser definida como campo de estudo foi uma Casa da Criança, mantida pela Prefeitura Municipal de Americana.

Com relação à definição da creche filantrópica a ser estudada, foram visitadas diversas instituições sem que a pesquisadora se deparasse com muitas resistências, contudo, o diferencial que orientou nossa escolha foi o atendimento a crianças a partir de 4 meses, pois na grande maioria das instituições visitadas só são admitidas crianças a partir de 12 meses de idade.

Desta forma, por tratar-se de uma pesquisa sob a perspectiva etnográfica, buscamos a permanência prolongada em campo – inicialmente observando as relações cotidianas e – quando possível – participando das reuniões de orientação pedagógica, realizando entrevistas com as coordenadoras e consultando documentos da instituição, visando vencer as resistências para iniciar as entrevistas com as educadoras e coordenadoras.

1. Casa da Criança Municipal

A creche municipal em questão foi criada em 07 de setembro de 1976, por um decreto, vinculada e mantida pela Prefeitura Municipal de Americana. Na época, a cidade contava com apenas uma creche municipal, localizada em um bairro distante.

A partir de 2003, passou a ser chamada Casa da Criança. Seu espaço físico apresenta-se contíguo ao de uma pré-escola. Conforme já apontamos, as duas instituições – agora unificadas, passaram a ter uma diretora, com formação de nível superior. Mudança que representou um avanço, pois a coordenadora anterior tinha formação apenas em nível médio.

No ano de 2004, a Casa da Criança atende um total de 217 crianças, sendo que 87 encontram-se matriculadas na creche (com idades entre 4 meses e 3 anos e 6 meses) e 130 crianças (com idades entre 3 anos e 6 meses a 6 anos) encontram-se na pré-escola.

Localiza-se em um bairro periférico de classe média, com residências, comércios e algumas indústrias, possuindo boa estrutura de saneamento.

Em relação à estrutura da unidade, constatamos que ela compõe-se de duas salas grandes utilizadas para os Berçários, Maternais e uma sala-de-aula de uso comum equipada com jogos pedagógicos, brinquedos e livros. Há, também, uma sala para a coordenação, um almoxarifado, uma cozinha, uma lavanderia, dois banheiros (um para crianças e outro para funcionárias), um pátio interno e uma varanda.

A creche conta com uma extensa área construída – embora não tenha sido reestruturada para atender ao padrão das Casas da Criança criadas pela Prefeitura, a partir de 1999 – sendo cercada por uma área verde onde se formaram dois parques com brinquedos (gira-gira, escorregador, trepa-trepa, balanços, gangorra, casinha de madeira e tanque de areia) adequados às crianças menores e maiores.

As crianças estão agrupadas seguindo o critério idade e desenvolvimento, segundo o quadro que segue²²:

²² Embora a instituição também atenda crianças de pré-escola, como nosso objetivo nesta pesquisa é estudar o atendimento oferecido às crianças de 0 a 3 anos, iremos centralizar nossa atenção nos agrupamentos específicos à esta faixa etária, assim, ao caracterizarmos a instituição, não mencionaremos os agrupamentos formados pelas crianças maiores.

Quadro I: Indicativos sobre os agrupamentos na creche e o quantitativo de crianças por educador

Agrupamento	Idade das Crianças	Nº de Crianças (total)	Quantitativo definido pela PMA²³	Razão adulto-criança sugerido pelo MEC²⁴
Berçário I (a)	4 a 8 meses	15	8	1:6
Berçário I (b)	8 a 12 meses	15	8	1:6
Berçário II	1;1 ano e 1;8 ano	11	12	1:8
Berçário III	1;9 anos 2;5 anos	14	14	1:8 (até 2 anos) e 1:12/15 (a partir de 2 anos)
Maternal I	2;6 anos a 3 anos	16	20	1:12/15
Maternal II	3;1 anos a 3;6 anos	15	25	1:20/25

A Secretaria Municipal de Educação afirma: “(...) sabemos que existem diretrizes governamentais que indicam um número menor de crianças por grupo, mas no momento não é possível por motivos financeiros, entretanto sabemos que o número de crianças um pouco maior do estabelecido em nada prejudica o bem-estar da criança na unidade”. (RESPOSTAS REFERENTES À PESQUISA SOBRE AS CRECHES. Americana/SP: Junho, 2004).

Apesar de contarmos com estes referenciais definidos pela política de educação infantil no Brasil, é preciso ressaltar que o simples cumprimento destas determinações não garante uma educação que efetivamente atenda às necessidades da criança pequena, visto que a atuação do educador nos grupos – grandes ou pequenos – depende de sua formação inicial e continuada para o trabalho.

²³ O quantitativo de crianças por ADI, definido pela Prefeitura Municipal de Americana.

²⁴ Documento intitulado “Subsídios para Credenciamento de Instituições de Educação Infantil (1998)”.

Com base no Quadro 1, vemos que além da Secretaria Municipal de Educação estabelecer diretrizes sobre o número de crianças por educador contrariando o quantitativo estabelecido pelo MEC, estes números não estão em consonância com a realidade – sobretudo para a faixa etária dos 4 meses a 1 ano de idade-, pois conforme pudemos comprovar no cotidiano da creche estudada, há um número muito maior de crianças por educador, justamente nas faixas etárias em que a criança apresenta maior dependência do adulto (1:15).

Em se tratando de uma cidade localizada em uma região privilegiada do estado de São Paulo, onde os níveis de arrecadação de impostos são altos, quando comparados a cidades do interior, ou de outros estados, o número excessivo de crianças por educador e a insuficiência de vagas são dados preocupantes.

Embora o secretário da educação do município tenha apontado um crescimento nos níveis de atendimento infantil de 36% em 2003 para 50% em 2004, este crescimento engloba toda a faixa etária de 0 a 6 anos. Constatamos que o atendimento de 0 a 3 anos ainda é deficitário, pois existem listas de espera por vagas nas creches (sobretudo em bairros periféricos mais populosos) e, para realizar uma triagem, se lança mão de um antigo artifício – o atestado de trabalho da mãe - que contribui para que o atendimento em creche se mantenha na esfera de direitos da mãe trabalhadora, não de toda criança, conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

As funcionárias contratadas para cada agrupamento são denominadas pela prefeitura como ADIs (auxiliares de desenvolvimento infantil) e trabalham cumprindo uma carga horária de 35 horas semanais, sendo que 5 destas horas são destinadas aos estudos ao planejamento de atividades (horas-atividade), enquanto as 30 horas restantes são dedicadas ao trabalho

direto com as crianças. O salário médio das educadoras é de aproximadamente três salários mínimos²⁵.

As chamadas horas-atividade também constituem espaços onde as ADIs podem estar trocando experiências e refletindo sobre sua ação diária. Estas reuniões são mediadas e enriquecidas com materiais diversificados propostos pela coordenadora-diretora da unidade.

A equipe profissional da creche perfaz um total de 17 funcionários, entre ADIs e profissionais que desempenham funções de limpeza e cozinha. A creche conta, ainda, com quatro estagiárias-bolsistas do curso de pedagogia, que cumprem 20 horas de trabalho semanais.

Devemos ressaltar que as estagiárias-bolsistas, por vezes, assumem turmas de crianças na ausência de suas ADIs ou professoras, podendo permanecer durante meses na condição de responsável pelo agrupamento.

Registramos, ainda, que as crianças matriculadas no último nível da creche (Maternal II) possuem uma jornada diferenciada, pois passam meio período com uma professora (cuja principal preocupação é “prepará-las” para a EMEI) e meio período com uma ADI.

2. Creche Filantrópica

Esta creche pertence a um grupo da religião católica denominada Sociedade São Vicente de Paulo. De acordo com os estudos de Kishimoto (1986), este grupo têm sua origem nas obras pioneiras do padre francês São Vicente de Paulo no campo da caridade social. Partindo do interesse de São Vicente pelos pobres, órfãos, doentes e carentes, foram criadas a Associação das Damas de São Vicente de Paulo (criada pelo próprio São Vicente de Paulo, em 1617, tal associação era composta por damas da nobreza que se dedicavam a atender famí-

²⁵ Valor de Referência do Salário Mínimo vigente no período: R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais).

lias de agricultores na Diocese de Lyons, em Paris) e a Congregação Religiosa Filhas de São Vicente de Paulo (diante da impossibilidade das fidalgas visitarem regularmente os pobres, São Vicente cria uma nova congregação, composta de senhoras mais humildes a fim de auxiliar as damas de caridade). A Congregação Religiosa Filhas de São Vicente de Paulo, por sua vez, abriu caminhos para que, em 1633, com a ajuda de Louise Marillac, São Vicente organizasse uma entidade inteiramente voltada aos pobres. (KISHIMOTO, 1986)

Com o tempo, as congregações criadas por São Vicente de Paulo se expandem, instalando-se em países como: Itália, Espanha, México, Argentina, Colômbia e outros.

No Brasil, as congregações belgas e americanas instalam as missões, no século XIX, e os vicentinos ramificam-se criando diversos agrupamentos, a saber:

- Congregação de São Vicente de Paulo;
- Sociedade São Vicente de Paulo;
- Congregação das Filhas de São Vicente de Paulo;
- Associação das Damas de Caridade;
- Congregação de São Vicente de Paulo de Gysegem.

A Sociedade São Vicente de Paulo, a qual pertence a creche filantrópica, objeto de nossa pesquisa, foi fundada em 1833, pelos estudantes Frederico Ozanan, Devaux, Taillandier, Lamanche, Lallier, Clave e Bailly, tendo expandido-se para o mundo por meio das atividades de suas Conferências. Atuou na criação de asilos infantis, patronato de órfãos, oferecendo colocação rural para crianças pobres, etc.

Os objetivos centrais destes grupos, nas palavras de Kishimoto (1986, p.137) eram:

As razões que movem os católicos para empreendimentos caritativos encontram-se no próprio princípio da religião católica que exige de seus fiéis o amor e a fraternidade universal. Tal pressuposto, aplicado à infância abandonada, permite a multiplicação de asilos infantis e escolas maternais destinadas a exercer a função social de recolher e amparar menores desvalidos assim como proteger filhos de operários cujos pais trabalham durante o dia. Em função desses pressupostos é que se pode atribuir aos vicentinos a primazia em ter definido os objetivos sociais para os estabelecimentos infantis.

Embora tenhamos encontrado dificuldades para resgatar a história da instituição²⁶ foco de nossa pesquisa, os dados de que dispomos revelam, que ela foi oficializada como instituição filantrópica em 1935, com o objetivo de atender crianças desamparadas. Antes de se tornar filantrópica, a entidade funcionou como abrigo de órfãos, contando, para isso, com uma estrutura de moradias resultantes de doações de pessoas influentes da cidade. Contudo, as jovens crianças admitidas cresciam, casavam-se e continuavam ali residindo – o que dificultava a ajuda a outras crianças e adolescentes. Somando-se a este fato, membros da igreja católica – mantenedora de tais moradias – julgaram prejudiciais à moral católica o número crescente de uniões ilícitas e o surgimento de viúvas grávidas naquele espaço, fatos que concorreram para a extinção das moradias em favor da instalação de um outro tipo de atendimento (por volta do ano de 1935).



Ilustração I: Casas da Vila São Vicente de Paula

Ilustração II : Crianças descansando.

A partir de então, a instituição passou a funcionar apenas durante o dia, atendendo crianças até os 12 anos de idade, que seriam cuidadas por irmãs de caridade (freiras).

²⁶ Informações não precisas indicam que ela funciona há mais de 70 anos.



Ilustração III: Freiras brincando com as crianças.

Posteriormente, o trabalho das irmãs de caridade foi substituído pelo de professoras e a instituição se tornou uma creche – passando a atender crianças até os 6 anos de idade.

Atualmente, a creche se mantém por meio de uma verba enviada, anualmente, pelo governo federal e também com auxílio da Prefeitura Municipal de Americana e das indústrias da região, que destinam uma parcela do seu imposto de renda para obras sociais.

Além disso, a instituição conta com aluguéis de dois salões comerciais e de um terreno no centro da cidade. Ressalta-se, ainda, que mensalmente são realizadas quermesses beneficentes para custear o atendimento oferecido a 100 crianças com idades de 4 meses a 6 anos, que são distribuídas da seguinte maneira dentre os agrupamentos etários:

Quadro II: Distribuição das crianças entre os agrupamentos e por ADI

Agrupamento	Idade das Crianças nos agrupamentos da creche pesquisada	Número de Crianças por ADI na creche pesquisada	Razão adulto-criança sugerido pelo MEC
Berçário I	4 meses a 1 ano	8	1:6
Berçário II	1 ano a 1;6 ano	10	1:8
Berçário III	1;6 ano a 2 anos	10	1:8
Berçário IV	2 anos a 3 anos	12	1:12/15
Maternal I	3 anos a 4 anos	20	1:20/25
Maternal II	4 anos a 5 anos	20	1:20/25
Maternal III ²⁷	5 anos a 6 anos	20	1:20/25

Conforme podemos observar, a creche também apresenta um número superior de crianças por educador na faixa etária de 4 meses a 2 anos, quando comparado ao número ideal proposto pelo MEC. Novamente nos questionamos sobre a qualidade do atendimento oferecido numa fase onde a criança apresenta maior dependência do adulto.

Segundo consta no Programa de Atividade para o ano de 2004 o arranjo físico da creche filantrópica conta com: 2 salas com dormitórios, 3 banheiros de uso infantil para banho, 2 cozinhas, 2 salões, 2 parques infantis, 1 brinquedoteca, 1 sala de estudo, 3 salas para serviços administrativos, 3 banheiros para uso adulto e 1 sala de brinquedos pedagógicos.

A creche filantrópica conta com uma equipe profissional de 7 ADIs (auxiliares de desenvolvimento infantil), uma secretária, uma faxineira e uma cozinheira, cujo teto salarial é de

²⁷ As crianças matriculadas neste agrupamento têm atividades diversificadas em cada um dos períodos: pela manhã, freqüentam uma pré-escola municipal e no período da tarde permanecem na creche.

aproximadamente 1,7 salários mínimos²⁸ por 40 horas de trabalho semanais, valor este, complementado por uma cesta básica, almoço e vale-transporte (desconta-se apenas 6% do valor da passagem no pagamento da funcionária).

As ADIs possuem formação básica no nível do ensino médio, sendo que apenas a professora do agrupamento do Maternal III possui formação (ainda incompleta) em pedagogia. As contratações de pessoal são feitas pelo administrador e pela assistente social, que são remunerados, ao contrário do trabalho do presidente da instituição, que é prestado voluntariamente.

O presidente da instituição é um voluntário eleito dentre uma equipe de pessoas que integram a Sociedade São Vicente de Paula, da igreja católica.

Segundo o presidente da instituição durante o ano de 2004, o objetivo da creche foi (e ainda é hoje) a guarda de crianças enquanto a mãe está trabalhando, não havendo, portanto, perspectiva de desenvolvimento de um trabalho pedagógico educativo sistematizado.

Para admissão de crianças, é necessário que as mães estejam trabalhando em Americana e tenham baixa renda (1 salário mínimo). No caso da família estar em uma situação entendida pela assistente social como precária – não tenha parentes na cidade com quem possa deixar o filho –, a criança passa a freqüentar a instituição e é dado um prazo de 20 a 30 dias para que a mãe encontre emprego.

De forma geral, a população atendida caracteriza-se por ter pais com pouca instrução e que, trabalham, em sua maioria, nas profissões de pedreiros, pintores e empregadas domésticas.

²⁸ Valor de Referência do Salário Mínimo vigente no período: R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais).

A creche se situa numa importante avenida da cidade, pela qual passam muitas linhas de ônibus urbanos e suburbanos. É cercada por bancos, cartório, posto de gasolina, auto-escola e outros comércios que movimentam a região.

O trabalho pedagógico é coordenado pela assistente social, pois há alguns anos a prefeitura deixou de enviar uma pedagoga para realizar as reuniões entre todas as entidades que oferecem serviços de educação infantil (que já vinha ocorrendo no espaço da creche há dois anos). A este fato somou-se a mudança da administração da instituição e o trabalho para as quermesses passou a ser priorizado em detrimento do espaço para formação pedagógica das profissionais.

Embora a creche não solicite material didático dos pais, em 2003 estipulou-se uma contribuição de 4,2% do salário mínimo pagos mensalmente, para auxiliar na manutenção da instituição. Contudo, muitos pais não têm condições de dar este valor e trazem o quanto podem, não sendo obrigatório contribuir – segundo informação da assistente social.

Quando a creche necessita de móveis, utensílios, material didático ou reformas em seu espaço físico, são feitos projetos e enviados à empresas da região, juntamente com projetos de outras instituições tais como: asilos e apoio ao menor. Estes projetos, então, são selecionados e alguns deles são contemplados.

Assim, por meio destes projetos, a creche já conseguiu trocar todos os berços e camas das crianças, que estavam sendo consumidos pelo cupim e atualmente, recebeu uma verba para a compra de ventiladores. Como próximo objetivo, almeja adquirir equipamentos contra incêndio, que por serem muito caros, ainda não teve condições de adquiri-los.

2.5.2. OBSERVAÇÕES PARTICIPATIVAS:

As observações participativas do cotidiano das duas instituições que compõem nosso campo de estudos foram iniciadas durante o mês de março do ano de 2004 e ocorreram semanalmente, com duração média de três horas e meia em cada instituição. No total, foram realizadas 34 observações do cotidiano institucional – sendo 17 observações em cada instituição compreendida pela pesquisa.

2.5.3. DOCUMENTAÇÃO:

Optamos por utilizar a documentação como um instrumento complementar aos dados obtidos por meio das observações e entrevistas, visando estabelecer relações que possam corroborar ou refutar as hipóteses levantadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Através da análise documental, pretendemos analisar as propostas de trabalho pedagógico e os regimentos internos das instituições pesquisadas, levantando dados sobre a criação destas instituições, buscando investigar o momento sócio-histórico que as atravessava, quais seus objetivos, por quem foram criadas, a que população servia, como era o atendimento, além de buscarmos nos documentos atuais informações como: objetivos e recursos, quadro de pessoal, programas e atividades desenvolvidas, população atendida, demandas, problemas e dificuldades viabilizando uma idéia, ainda que preliminar, sobre sua adequação aos princípios educativos legais.

2.5.4. ENTREVISTAS:

Foram realizadas quatro entrevistas gravadas e três conversas informais com coordenadores da creche pública, com a assistente social e com o presidente da creche filantrópica, além da diretora de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação.

Faz-se necessário salientar que, a diretora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (do ano de 2004) não permitiu que a conversa realizada fosse gravada, exigindo ainda que as perguntas lhe fossem fornecidas com antecedência. Assim, elaboramos um questionário abordando nossas principais dúvidas, que foi entregue à secretária da diretora, que o respondeu de forma bastante sucinta, orientada pela supervisora pedagógica da educação infantil.

3. A CRECHE FILANTRÓPICA E A CRECHE PÚBLICA EM ANÁLISE:

“Educar a opinião é, conseguintemente, a primeira condição para a liberdade, para a prosperidade, para a grandeza moral e material de qualquer povo. E os meios de educar a opinião não são outros senão a escola e a imprensa, dois sacerdócios sublimes, não menos essenciais à vida espiritual dos povos que os sacerdócios do culto externo”.

Rui Barbosa

3. A CRECHE FILANTRÓPICA E A CRECHE PÚBLICA EM ANÁLISE:

A partir da análise das entrevistas, análise documental e observações cotidianas foi possível estabelecer algumas temáticas importantes que serão apresentadas como capítulos de nossa dissertação. Levantamos seis temáticas, que nos permitem pensar a influência da historicidade de cada uma das creches na prática cotidiana destas instituições. São elas:

- A grande meta da instituição: a partir do entendimento das metas iniciais, do objetivo essencial institucional, poderemos compreender o encadeamento de ações e as posturas adotadas em seu interior, estabelecendo uma relação com os seus objetivos no momento de sua criação. A meta teria se mantido a mesma desde a fundação ou teria sido reformulada para atender a novas legislações e parâmetros educacionais?
- As concepções de criança: o entendimento das concepções de criança no interior da instituição nos permitirão compreender como são planejadas as ações e de que forma estão em consonância com a meta da instituição. A forma de compreender a criança, o desenvolvimento infantil e o aprendizado tem sofrido transformações com o surgimento de novas pesquisas, com o contato com novos teóricos, etc.
- A relação dos profissionais com a instituição: a maneira como os profissionais se relacionam com a instituição nos permite evidenciar o valor dado à participação de cada um na construção do espaço institucional. Haveria espaço para participação, troca de idéias, cooperação em nome da construção de uma forma de trabalho comum – de uma proposta pedagógica consistente?
- A relação da instituição com os pais: a forma como a instituição recebe os pais evidencia sua postura perante a família da criança e nos permite compreender o grau de envolvimento que está sendo possibilitado entre a família e a escola na formação da

criança. Tal relação ocorre de maneira construtiva ou antagônica? A história das creches nos tem apontado dados muito negativos sobre esta relação e nos questionamos se tal postura foi superada ou permanece complicada.

- A formação dos profissionais que lidam com crianças em diferentes faixas etárias: sabemos que a questão da formação de profissionais para a atuação junto a grupos de crianças pequenas é algo que passou a ser debatido muito recentemente e durante muitos anos a educação da criança ficava a cargo de pessoas que tão somente gostavam de crianças. Diante de tal construção histórica, nos questionamos se isto se modificou com a nova legislação e com políticas públicas voltadas à infância ou se ainda permanece mais forte a crença historicamente construída de que não há necessidade de formação quando se trata do cuidado e educação de crianças pequenininhas.
- As mudanças ocorridas na creche ao longo de sua história: quando questionamos as mudanças ocorridas nas creches objetos de nossa pesquisa, podemos obter respostas que evidenciam o que se valoriza dentro da creche – será que as mudanças apontadas colocam a criança como centro das atenções e conquistas?

A. A grande meta de cada instituição:

“Eu tenho um sonho lutar pelos direitos dos homens. Eu tenho um sonho tornar nosso mundo verde e limpinho. Eu tenho um sonho de boa educação para as crianças. Eu tenho um sonho de voar livre com um passarinho. Eu tenho um sonho ter amigos de todas as raças. Eu tenho um sonho que o mundo viva em paz e em parte alguma haja guerra. Eu tenho um sonho acabar com a pobreza na Terra. Eu tenho um sonho. Eu tenho um monte de sonhos... Quero que todos se realizem. Mas como? Marchemos de mãos dadas e ombro a ombro. Para que os sonhos de todos se realizem!!!”

Urjna Sherestha

A. A grande meta de cada instituição:

Acreditamos ser possível desvelar, através das observações cotidianas e também de falas das educadoras e coordenadores, qual o principal objetivo de cada instituição.

Buscando os objetivos da instituição filantrópica na documentação existente, encontramos o Relatório de Atividades do Ano de 2003, documento elaborado pela assistente social no qual consta:

É uma entidade civil de direito privado, beneficente, filantrópica, caritativa e de assistência social, sem fins lucrativos (...) atendimento a 100 crianças na faixa etária de 04 (quatro meses) à 05 (anos), em situações onde as mães comprovadamente trabalhem fora do lar e não possuem outros familiares para dispensar-lhes cuidados. (Relatório de Atividade, 2003, p. 01)

Evidencia-se a destinação do atendimento e o principal objetivo da creche – o objetivo de guarda.

Talvez o propósito de guarda se sobreponha ao de uma educação integral, isto é, que contemple também o pedagógico, explicando, assim, a ausência de uma proposta pedagógica estruturada na instituição.

Podemos dizer, então, que a instituição possui cunho essencialmente assistencialista, na medida em que visa ao atendimento de crianças carentes, filhas de mães trabalhadoras, constituindo-se, assim, um direito da mãe e não da criança:

(...) há a necessidade de que a mãe trabalhe, né e que seja de família carente, se a mãe não está trabalhando, não tem por que deixar na creche porque... eu acredito que ela deve olhar a criança dela, né, mas se ela tá trabalhando... aqui... é... trabalha a assistente social, por exemplo, quando uma mãe... perde o emprego, nós não eliminamos a criança, né, nós damos um prazo para que a mãe pegue e arrume um outro emprego, né... o prazo a princípio é quinze dias, quinze dias pra ela sair e pra arrumar emprego, se ela não conseguir nestes quinze dias, aí sim, aí tira a criança. Damos ainda um prazo para ela, de mais uns dias, aí ela traz a criança de manhã pra ela procurar emprego, à tarde ela vem e pega a criança, entendeu? [meio período?] Meio período. Meio período pra ela procurar emprego. (Entrevista do presidente da Instituição Sr. Aparecido²⁹)

²⁹ Os nomes são fictícios para preservar o sigilo aos entrevistados.

Os Relatórios de Atividades dos anos de 2003 e 2004 trazem uma descrição dos usuários – as crianças – destacando que não há distinção de raça, cor ou religião, embora a instituição seja mantida pela igreja católica. Constam, inclusive, a subdivisão das crianças em setores: berçário e maternal; os objetivos gerais e específicos da creche; as metas e os serviços executados pela assistente social; o quadro de funcionários da creche; os materiais (estrutura física); os cuidados com saúde, nutrição e higiene; limpeza; educação e avaliação da assistente social e do presidente da instituição.

Devemos destacar, ainda, a utilização da nomenclatura usuários para denominar as crianças que fazem parte da creche, pois esta nomenclatura não é comumente empregada em ambientes escolares, mas sim para designar usuários de planos de saúde, de pessoas atendidas em unidades hospitalares, etc. Fato este que, se repete, assim como foi feito quando a assistente social disse que a creche recebe um valor “por berço”.

Constatamos que a creche não possui uma pedagoga, ficando a tarefa de orientação pedagógica a cargo da assistente social que administra principalmente as demandas por vagas, preocupando-se em trazer profissionais voluntários para contribuírem com a formação das educadoras, além de elaborar projetos para viabilização de verbas, dentre outras atividades.

A preocupação central pode ser descrita como oferecer um espaço seguro, onde as crianças possam proteger-se dos perigos da rua, sendo conduzidas ao “caminho correto” através do aprendizado de normas e preceitos da religião católica que contribuam para uma educação em consonância com a formação de valores morais adotados. Além disso, a prioridade concedida a famílias carentes evidencia a preocupação de contribuir com a sociedade, em especial, com as classes menos favorecidas.

(...) Posteriormente, as crianças fazem orações agradecendo a Deus pelo alimento que irão receber e tomam o café da manhã, sendo que neste momento as turmas de Maternal I e II já estão separadas.(Diário de Campo – Observação 8 – 24/05/04)

Conforme apontamos, quando resgatamos o percurso histórico de surgimento de instituições destinadas ao atendimento à criança, as idéias de caridade e auxílio às populações pobres permanecem vivas no interior desta instituição filantrópica, pertencente à igreja católica.

Além das orações, alguns pressupostos parecem orientar a prática das educadoras com as crianças para que possa proporcionar o que consideram uma “boa formação”:

(...) Chegando a esta sala, a educadora dá brinquedos de encaixe e deixa as crianças livres para brincarem enquanto ela se dedica a recortar o desenho que elas pintaram quando ensinou o número 2, chamando sua atenção apenas nos momentos em que elas montam armas e começam a brincar de atirar. Como forma para desviar a atenção das crianças desta atividade “reprovável”, em sua visão, ela as convida a montar um grande castelo. (Diário de Campo – Observação 8 – 24/05/04)

Também na creche da rede pública de ensino, o atendimento permanece vinculado à necessidade das mães, visto que dentre os documentos exigidos para a matrícula consta o atestado de trabalho da mãe, conforme dados da Secretaria Municipal da Educação fornecidos à pesquisadora:

É necessário que a criança tenha de 4 meses a 3 anos e 6 meses para ingressar na Creche e ter de 3 anos e 7 meses a 6 anos para ingressar na EMEI. Os documentos necessários para a criança ingressar na Educação Infantil do município são: cópias da certidão de nascimento, da carteira de vacinas e de um comprovante de residência. Nas creches exige-se atestado de trabalho das mães.

Segundo a Proposta Pedagógica da Educação Infantil, elaborada por uma equipe composta por pedagogos, educadores da rede municipal de educação infantil (Casas da Criança, EMEIs e Creches), supervisora pedagógica e diretora da coordenação de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município, ainda existe lista de espera nas creches, contudo, a afirmação “(...) apenas para os filhos de mães que não trabalham fora” nos indica que o atendimento a esta faixa etária permanece relacionado à impossibilidade das mães trabalhadoras de cuidar de seus filhos, ficando a educação a cargo do poder público. Assim, parece difícil romper com esta visão histórica de negação de investimentos na educação da criança de 0 a 3 anos, afinal, este atendimento permanece como direito da mãe (conforme

determinava a Constituição de 1988) ao invés de ser encarado como direito da criança, dever do Estado e opção da família (de acordo com a LDB 9394/96).

A fim de atender a crescente demanda por este atendimento, sem onerar demasiadamente as contas públicas, a prefeitura de Americana tem investido em convênios com entidades filantrópicas que possam absorver uma parte desta demanda recebendo, para isto, auxílio financeiro e pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SIC).

A estimativa de custo por aluno na faixa etária dos 4 meses aos 3 anos, segundo documento oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, é de aproximadamente R\$ 1.200,00/ano, porém, na entrevista concedida pelo Secretário de Educação, ele aponta um gasto real de R\$ 2.500,00 a 3.000,00/ano por criança mantida nas creches municipais.

Segundo levantamento realizado pelo MEC/INEP³⁰, cada criança matriculada em uma creche, que oferece educação de qualidade, atinge o custo anual de R\$ 2.383,00, enquanto que uma criança na pré-escola custa R\$ 1.242,00/ano.

As entidades que irão absorver parte da demanda excedente (200 crianças, segundo informação do Secretário de Educação) contarão com recursos da ordem de R\$ 1.200,00, por ano, para cada criança atendida. Entretanto, podemos observar que tal valor está aquém do que se gasta nas creches públicas e também ao custo anual que o MEC/INEP estimam para uma educação de qualidade³¹.

Tais convênios nos fazem refletir sobre a complementaridade existente entre as instituições filantrópicas e públicas. Talvez esta seja a razão pela qual as creches filantrópicas, de cunho caritativo-religioso, tenham resistido tanto à passagem dos anos, visto que, absorvem a parcela da população que os serviços públicos não dão conta.

³⁰ Estimativa de Custo Hipotético de custeio de uma creche (0 a 3 anos) de qualidade. In: Seminário “Financiamento para uma Educação de Qualidade”. MEC/INEP. Brasília – DF, 2003 (mimeo).

³¹ Concordamos com a forma como MOSS (2002, p.23) define qualidade: “O conceito de qualidade corporifica os valores e crenças da modernidade e tem um significado muito específico: que existe um padrão objetivo, conhecido e universal que pode ser definido, medido e assegurado por especialistas com base em um conheci-

Assim, encontramos uma proximidade muito grande entre a creche pública municipal e a filantrópica, pois embora tenham origens distintas, os objetivos são basicamente os mesmos: atender a mães trabalhadoras oferecendo um ambiente adequado a seus filhos durante este período de sua ausência.

A distinção parece se dar apenas quanto à forma pela qual cada uma das instituições se organiza para chegar ao seu objetivo: a filantrópica valoriza o cuidado e uma atuação educativa, contemplando a inculcação de valores morais e a pública se limita a cuidar e oferecer atividades educativas de acordo com a orientação de uma equipe técnica especializada, conforme discutiremos com mais detalhes na seção a seguir (A Criança dentro de cada Instituição).

Nossas constatações vão ao encontro dos estudos realizados por Sanches, Rodrigues & Homma (1999, p. 15-16), que encontraram:

Com exceção do Nordeste, o critério mais adotado como primeira opção para o atendimento das crianças nas regiões é a situação de trabalho da mãe. Nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, mais da metade das creches adota este critério como principal para a determinação do atendimento à criança. (...) De forma geral, os critérios de atendimento estão intimamente ligados à renda familiar baixa, sendo este o principal fator da necessidade de trabalho da mãe e uma das causas da desnutrição das crianças. A priorização destes critérios configura um quadro de ausência de condições de sobrevivência, o que leva a entender a creche e a pré-escola como alternativas ao enfrentamento dessa problemática social. A eleição desses critérios pode levar ao não privilegiamento de outros aspectos do atendimento, fundamentais ao desenvolvimento da criança em sua totalidade.

B. A criança dentro de cada instituição:

*“Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigada a ser feliz
E você era a princesa
Que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar...”.*

B. A criança dentro de cada instituição:

Evidenciar as concepções sobre o desenvolvimento da criança que fundamentam o planejamento das atividades e práticas pedagógicas é o que pretendemos com esta temática.

Na creche filantrópica, a visão de criança que parece orientar as práticas é a de uma plantinha em crescimento que necessita do adulto para que possa dar bons frutos, visão esta que nos remete ao pensamento de Fröebel ao criar os chamados Kindergarten, ou “Jardins” de Infância:

(...) nós estamos, digamos assim, com a árvore começando a crescer, não é?, se nós não dermos um apoio pra fazer com que esta árvore cresça direito, depois de grande não vai adiantar mais, então eu entendo que a preocupação deve ser maior aqui, eu atendo cem crianças, é claro, é um grupo pequeno, mas eu entendo que dessas cem crianças, que cresçam cem crianças educadas, é... que tenham responsabilidade, que não saiam pra droga, que sejam crianças que no qual o pai vai ter alegria, e a gente tem que falar isso até pros pais, né, vocês pais, as vezes, vocês se esquecem que a igreja, a igreja, é o primeiro lugar que você pode colocar seu filho, não [inaudível] católica, não importa a igreja que é, não importa se ela é evangélica, se é... não importa, mas que seja uma igreja responsável. (Seu Aparecido, presidente da creche filantrópica)

Conforme já mencionamos anteriormente, há forte perspectiva religiosa que está passando as ações no interior da creche. Aqui, fica clara, também, uma valorização do ambiente no qual a criança se desenvolve como promissor de um indivíduo com inclinações para o que consideram o “caminho certo” ou para “caminhos desviantes” (materializado pelas drogas, no fragmento de entrevista). A religião, então, é vista como um caminho para a salvação:

(...) nós temos aí com 3 ou 4 gerações perdidas, eu não vou perder essa também se eu tô tendo oportunidade de salvar, né, vamo procurar salvar e... que não tem como você arrancar o joio de perto do trigo, você tem que deixar os dois crescerem juntos, né, mas você pode dar um jeito, no caso da comparação, da comparação com a criança, quando ela começa a ser um pouco mais peralta que o outro lá é bonzinho, né, como é gostoso cooperar e...é ensinar, só... (Sr. Aparecido, presidente da creche filantrópica)

Embora a educadora saliente a importância dos conteúdos educativos (música, exercícios motores, histórias, etc) para o desenvolvimento infantil, também relata inserir conteúdos religiosos e morais nas atividades que propõe ao seu grupo, atendendo, a seu modo, o objetivo de promover o desenvolvimento global da criança:

(...) eu gosto de passar muita história, né, é história, é conversa, eu de tá explicando sempre por que, tá colocando muito limites porque é uma faixa que precisa tá colocando os limites, as regras, falando sempre o por que das regras, né...acho muito importante tá colocando regras, histórias, eu não vou muito em letras, nem números, é mais na brincadeira, na música, dessa forma de letras e números, né, mas eu vou mais em histórias, na música, na interpretação, com fantoche, mas assim, eu não vou diretamente na letra, não, pode ser com história de letrinha, com música, som [que envolva?] É, que envolva alguma coisa, mas não diretamente na letra e no número, não. (Gabriela, educadora da creche filantrópica).

(...) eu sempre trabalho assim... eu conto história, né, tudo, do anjinho da guarda e a gente faz eu falo que o anjinho da guarda protege, que cada um tem, eu faço oração pela família, né, pro anjinho da guarda proteger eles, eu converso muito, né, sobre isso, e sobre Jesus, falo que Jesus não gosta, né, então inclui, né, as brigas deles, né, os conflitos deles, então eu coloco junto nessa parte, que Jesus fica triste, que é muito importante ser amigo, que é muito importante o carinho, né... o... de estar sempre conversando com o amigo, pedindo desculpas, falando que Jesus é bom, que não gosta disso, né... acho que é muito importante estar trabalhando esta parte. (Gabriela, educadora da creche filantrópica).

Nossas observações de campo nos mostram a valorização do aprendizado religioso:

Inicialmente, todas as crianças que chegam são levadas para um banco de frente à TV a fim de aguardarem o fechamento do portão. Quando isto é feito, todos se dirigem à sala do Berçário para realizarem a oração da manhã – Sinal da Cruz, Pai-Nosso, Ave-Maria e musiquinhas pedindo que o Senhor abençoe mais um dia na creche.(Diário de Campo – Observação 1 – 29/03/04)

Os princípios religiosos são utilizados, inclusive, para repreender a criança no dia-a-dia:

Salientamos que diante da palavra de baixo calão dita por uma das crianças, todos cantaram uma música cuja letra dizia que Jesus estava “olhando” e não estaria gostando daquilo que a criança havia dito. A criança, então, olhou para todos de maneira assustada.(Diário de Campo – Observação 5 – 03/05/04)

A partir dos 3/4 anos, as crianças passam a frequentar a igreja (que é contígua ao espaço da creche) conduzidas por sua ADI.

Esta atuação condiz com a preocupação religiosa que a instituição formaliza, inclusive em sua documentação.

Como a creche não possui proposta pedagógica formalizada, os agrupamentos com crianças maiores orientam-se por um Plano de Ensino que foi formulado por uma pedagoga voluntária há algum tempo atrás, no qual as atividades propostas são divididas em áreas: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e naturais, artes e avaliação.

O Plano de Ensino conta com um planejamento dos conteúdos a serem trabalhados de janeiro a dezembro, bem como das atividades que podem ser utilizadas para trabalhar dos diversos temas, como por exemplo:

Língua Portuguesa:

Conteúdos

- Crachás;
- Conversas informais;
- Aproximação informal com as letras do alfabeto;
- Aniversários. (PLANO DE ENSINO, p. 03)

A necessidade de que os conteúdos sejam trabalhados de forma integrada - interdisciplinaridade - para que o conhecimento seja adquirido de maneira global é tratada de forma bastante superficial, visto que se faz através de uma observação de duas linhas no final do documento.

As próprias educadoras que disponibilizaram o Plano de Ensino à pesquisadora, já percebem que o plano já está necessitando de ajustes e reformulações.

No seu Plano de Ensino, encontramos como objetivo central: “colaborar no desenvolvimento global da criança nos aspectos físico, mental e social”. Além disso, o documento versa sobre a necessidade em se formar na criança uma “consciência social crítica, solidária, democrática, tornando a criança um ser capaz de pensar por si só (..) autônoma e atuando na sociedade como um agente de transformação”. (PLANO DE ENSINO DA CRECHE FILANTRÓPICA, p. 01)

Talvez, o agente de transformação mencionado no documento seja compreendido como um exemplo de pessoa bondosa, caridosa e temente a Deus.

Em relação ao desenvolvimento infantil, estas mulheres que afirmam trabalhar em creche há 10,15 anos parecem ter formulado “conceitos” a partir de sua própria experiência, algo que fica evidenciado a partir de acontecimentos tais como:

Ajudando uma criança a subir e descer uma pequena escadaria existente no pátio onde os bebês tomam sol, a ADI do BII afirma que aquela atividade é boa “para ele firmar as perninhas”. Além desta consideração da ADI, temos também a fala da ADI do BI, que diz: “atualmente não estamos tendo tempo de fazer muitas massagens, mas sempre que possível, fazemos, para estimular o bebê”. (Diário de Campo – Observação 7 – 17/05/04)

Assim, percebemos que as atividades desempenhadas com as crianças – sobretudo com os bebês – ocorrem de forma intuitiva e não há um preparo mais efetivo do educador para desenvolver um trabalho orientado por planejamento prévio, com objetivos bem definidos. Talvez, possamos ir além, apontando que a concepção de criança que estes educadores possuem advém de idéias fragmentadas difundidas pelo senso comum.

Isto também ocorre com os agrupamentos de crianças maiores (de 3 e 4 anos), pois a educadora se esforça em propor atividades, porém não obtém resultados satisfatórios que levem ao efetivo aprendizado:

(...) a ADI conduz as crianças a um espaço do grande salão onde são acolhidas e pede que se sentem em círculo. Fazendo isto, começa a distribuir crachás onde estão escritos os nomes de cada uma. A ADI exhibe o crachá e as crianças precisam reconhecer que ali está seu nome – tarefa que parece não obter sucesso, pois a maioria das crianças o faz por meio de tentativas de adivinhação. (Diário de Campo – Observação 8 – 24/05/04)

Quando voltamos nosso olhar para a criança da creche pública, verificamos que a visão de educação que parece orientar o planejamento das atividades parte de uma perspectiva desenvolvimentista, ou seja, julga a criança como um ser que necessita ter suas habilidades desenvolvidas por meio de treinos motores e mentais, com orientação e carinho:

(...) que tudo que eles precisam de coordenação mental, motora, é tudo que eu faço, né, dá carinho pra eles, né, e assim... ajudá eles também, né, que eles são novos, também, né, então muitas coisas a gente tem que ajudar, né,

tem que dirigir, né não é só mandar eles fazerem, né, a gente tem que dá uma orientação, né, primeiro, tem que conversar, faz a roda da conversa, né, fala o que vai fazer, depois a gente dá a atividade, né, e eu acho que eu dou um bom trabalho, né, eu faço assim, né. Também eu não fico só em cima, né, da atividade porque também a gente tem que deixar eles um pouco livres, né, dá a dirigida, né, e uma livre e o resto tudo livre. (Lucélia, educadora da creche municipal)

Conforme vemos, o brincar espontâneo é valorizado, porém, da mesma forma como o educador não tem clareza sobre os reais benefícios da brincadeira em grupos multietários, não há habilidade com a questão do próprio brincar, perante o qual ele encontra dificuldades em atuar como mediador do aprendizado. Parece não conseguir vislumbrar as possibilidades de intervenções que ampliem o conhecimento de mundo da criança e, por isso, acaba preso às tradicionais atividades dirigidas com vistas a desenvolver coordenação motora, principalmente.

A Projeto Pedagógico Municipal versa sobre a necessidade de unificar as ações empreendidas em favor das crianças que são atendidas na rede municipal de ensino e sobre o currículo, diz: “Um currículo vivo, que esteja fundamentado nas necessidades do presente, nas necessidades da criança de hoje, no contexto de vida e de sociedade, não desprezando a produção de ontem, e também, com um olhar no futuro das transformações que o mundo nos impõe”. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2003, p. 04)

Além disso, a Proposta Pedagógica Municipal questiona sobre a concepção que se tem sobre criança, família, escola, educação infantil e educador, dedicando um capítulo para tratar de cada uma destas temáticas.

Assim, temos como eixos norteadores da educação municipal:

- 1- Gestão Democrática (Através da articulação entre Conselho-Escola-Comunidade (CEC) e o Grêmio Estudantil, de modo que a tomada de decisões seja colegiada).
- 2- Adequação da Escolarização ao Universo Infante-Juvenil;
- 3- Problemática dos conteúdos escolares e da mídia;
- 4- Valorização da Cultura Popular;

- 5- Transdisciplinaridade;
- 6- Valorização das disciplinas de linguagens e das ciências sociais (humanas) como disciplinas integradoras do currículo.

Durante toda a estruturação da proposta, constatamos citações e interpretações baseadas em autores que consideram a criança como um ser sócio-histórico, dentre os quais podemos citar: Sonia Kramer, Gisela Wajskop, Anete Abramowicz; Carmen Craidy; Ana Lúcia Goulart de Faria, além de muitos outros. Os teóricos consagrados também citados são: Lev Semenovitch Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Celestin Freinet, Jean Piaget e Barbel Inhelder.

Entretanto, nossas observações nos mostram a dificuldade do educador em compreender esta proposta para que possa colocá-la em prática no seu dia a dia:

Tendo observado que eu havia me sentado no chão para brincar com as crianças, a educadora também o fez, elogiando a inteligência de algumas crianças, embora também fizesse comentários ambivalentes, pressupondo de que as crianças “não entendem nada”. Em seguida, a ADI dá folhas de sulfite para que as crianças pudessem desenhar com giz de cera, advertindo-as de que não deviam amassar os desenhos. Enquanto ela ainda distribuía as folhas, muitas crianças já a haviam amassado, mediante ao que ela dizia: “Ih, vou ter que jogar no lixo”. (Diário de Campo – Observação 8 – 01/06/04)

A atitude da educadora denota que não há, de fato, uma compreensão sobre a maneira como a criança e suas produções devem ser tratadas, visto que sua atitude desrespeita aquilo que a criança produziu e, além disso, a educadora parte do pressuposto de que a criança não entende nada. Como, então, encará-la como ser sócio-histórico-construtivista, conforme propõe o documento que orienta as práticas da rede municipal de ensino? Se não conseguem enxergar o valor daquilo que a criança produz, como vê-la enquanto sujeito ativo na construção de seu conhecimento de mundo?

Esta questão nos remete a uma problemática muito mais ampla para a educação infantil: os chamados modismos pedagógicos, conforme afirma Cerisara (2000, p. 79):

(...) pecam exatamente por absolutizar uma teoria, em geral teorias psicológicas tomando-a como capaz de explicar e resolver todos os problemas que a prática pedagógica apresenta. Na maior parte dos casos, essa postura tem levado a uma leitura superficial e redutora das teorias, que se transformam facilmente em metodologias, que não guardam senão vagos resquícios dos postulados teóricos que as originaram, uma vez que não há uma reflexão a respeito dos fundamentos epistemológicos e filosóficos que as sustentam.

A utilização de diversas teorias e autores também pode causar conflitos e dificultar a compreensão do educador sobre o tipo de educação que espera-se que ele promova em suas ações com a criança: na rede pública, constatamos a utilização de estudiosos consagrados de diversas linhas teóricas cuja complexidade não permite que sejam entendidos em sua plenitude. Talvez, isto impeça o educador de avançar em seu trabalho direto com as crianças, pois os dados de nossas observações demonstram raras atividades criativas e motivadoras para as crianças, mais uma vez, nos deparamos com uma certa monotonia e repetição das mesmas atividades todos os dias.

Parece que estamos tangenciando o papel da formação do educador para uma prática mais adequada, contudo, iremos reservar esta discussão para nossa próxima temática.

O trecho abaixo ilustra a rotina, da qual destacaremos um fato de grande importância:

Assim, a rotina se desenvolveu sem maiores surpresas, merecendo comentários apenas o momento da troca de roupas – realizada de maneira extremamente apressada e desprovida de qualquer compromisso pedagógico, algo que é percebido e verbalizado pela própria educadora que, contudo, não vê outra maneira de fazê-lo. (Diário de Campo – Observação 7 – 18/05/04)

Concordamos com Guimarães (2003, P. 121), que afirma:

(...) Geralmente, quando pensamos em banho, logo vem a imagem do cuidado. Mas esse é também um momento de construção de hábitos. Em que as crianças se trocam sozinhas e algumas regras são trabalhadas, como guardar a roupa suja no saquinho, organizar a mochila, etc.

Acrescentamos que o momento das trocas de roupas – para as crianças que não tomam banho na creche – poderiam ser momentos de contato afetivo entre a criança e seu educador, além, claro, da possibilidade de serem trabalhadas as regras, o asseio, a higiene pessoal, etc. Contudo, a ansiedade do educador - e, talvez possamos dizer a falta de planejamento e admi-

nistração do tempo - em dar conta de seu próprio grupo em um curto período, transforma este momento em um verdadeiro tumulto em que as crianças arrastam suas mochilas, perdem suas roupas e outros objetos pelo chão da creche.

Enquanto troca de roupas, a criança não tem espaço para brincar e aprender. Sua autonomia não é trabalhada, mas as habilidades que a criança já possui são utilizadas em função de favorecer o educador para que este dê conta de sua tarefa.

Retomando a questão da rotina nas atividades propostas, quando questionamos o educador sobre os objetivos das atividades que propõem às crianças, obtivemos a seguinte resposta:

(...) Objetivo, assim, de passar... conforme a atividade, vamo supôr, a gente dá um giz de cera, então a gente tá estimulando a coordenação motora, então, o objetivo da gente é alcançar, assim, desenvolver a coordenação motora, desenvolver espaço, né, com eles, deles perceber os objetos, né, então, às vezes você dá blocos, você dá... pra desenvolver também coordenação, tem os brinquedos também pra desenvolver o lúdico... desenvolve bastante também, o lado lúdico... faz-de-conta, então, a gente tá sempre pensando no objetivo, a gente nunca dá por dar a atividade, a gente tem que ter sempre o objetivo, a gente faz o caderno, tem no caderno da gente também o objetivo, a gente tem o que a gente vai dar, daí a gente dá depois tem a avaliação final... (Lucélia, educadora da creche municipal)

Procurando acessar o caderno de registros que a educadora menciona na entrevista, notamos que, de fato, as atividades são registradas diariamente, porém não há uma reflexão crítica sobre elas. Quando uma atividade não tem êxito (não é bem aceita pelas crianças), o registro traz apenas esta informação, o educador não vai além, buscando identificar as razões pelas quais a atividade proposta não foi bem sucedida. O máximo que ocorre é o assunto ser levado para as reuniões quinzenais com a pedagoga, que busca oferecer algum tipo de orientação sobre os fatos.

Assim, há uma certa distância entre o que a Secretaria de Educação formaliza como objetivos em sua documentação e a realidade prática.

Os Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pela diretora e pelas educadoras no interior de cada unidade aproximam-se mais da prática observada cotidianamente, pois utiliza

uma linguagem menos formal do que a Proposta Pedagógica, trazendo dados sobre: o espaço físico e o bairro onde a instituição se insere, o quadro de funcionários, o grau de escolaridade destes funcionários e a descrição detalhada das atividades a serem desenvolvidas com cada agrupamento durante o ano letivo, bem como dos objetivos destas atividades.

Analisando esta descrição detalhada de atividades, identificamos um movimento de repetição das mesmas atividades nos projetos de cada ano. Isto nos remete a pensar na monotonia que já se criou em torno das atividades propostas a cada grupo. O projeto político pedagógico é revisto anualmente, mas reproduz a mesma programação e, conseqüentemente, a mesma monotonia que observamos na prática cotidiana. Não representa, então, nada além do que um documento burocrático exigido pela secretaria. Sendo assim, pode-se repetir todo ano o mesmo quadro de atividades, modificando-se apenas alguns dados como número de crianças por agrupamento, por exemplo.

Em suma, vemos que a criança dentro de cada instituição é vista de maneira distinta, embora a preocupação com os objetivos educativos esteja presente em ambas – guardadas as particularidades do que cada uma entende por educativo.

A creche filantrópica segue em busca de uma perspectiva educativa, que seja fundamentada teoricamente e orientada por um profissional da área da pedagogia. Enquanto isto não é possível (pela restrição de verbas para a contratação de tal profissional), orienta-se por um Plano de Ensino antigo e apegase ao seu objetivo de oferecer formação moral à criança. Dentro de suas limitações, podemos dizer que aquilo a instituição formaliza em seus documentos condiz com a implementação de ações práticas.

Já a creche da rede pública de ensino possui toda uma estruturação formal de documentos – Proposta Pedagógica definida pelo município e Projeto Político-Pedagógico elaborado pela própria direção e ADIs –, porém os educadores têm apresentado dificuldades em

implementar ações práticas condizentes com a visão de criança, família, aprendizado e educação infantil que traz em sua documentação.

Faz-se necessário salientar que muitos investimentos em formação de educadores em exercício têm sido realizados pelo município, contudo, muito ainda há que ser feito para que se alcancem os níveis de excelência em educação propostos através da documentação existente.

O educador começa a despertar para a reflexão sobre as atividades que propõe às crianças, contudo, ainda precisa avançar a sua concepção desenvolvimentista e etapista para que, de fato, possa colocar-se como um mediador ou facilitador do desenvolvimento infantil – conforme apontam os documentos.

C. A relação dos profissionais com a instituição:

"Desejo é o infinito que trabalha o interior das paixões e da razão. É o Desejo que leva o ver a se transformar em ação de ver, dando às paixões e ao intelecto movimento infinito".

Novaes

C. A relação dos profissionais com a instituição:

Compreender a relação dos professores com a instituição significa entender qual é a representação que tem de si enquanto profissional. Oferece, ainda, instrumentos para um melhor entendimento sobre o encadeamento das ações dentro da estrutura educacional.

Podemos dizer que na creche filantrópica há uma relação cooperativa entre as funcionárias, pois elas demonstram uma grande disponibilidade em auxiliar umas as outras durante o desenrolar das atividades cotidianas.

(...) Quando o grupo do BII se juntou ao BI, tornaram-se mais freqüentes as disputas por brinquedos, mas as educadoras apresentam uma grande cumplidade ao desempenhar a tarefa de cuidar dos bebês, de forma que uma auxilia a outra no momento em que as crianças choram, acolhendo todos os bebês indistintamente. (Diário de Campo – Observação 9 – 31/05/04)

Além disso, segundo o que consta da entrevista com a educadora, do tempo de serviço das funcionárias (entre 8 e 15 anos) e também das observações cotidianas da creche, existe uma certa abertura da instituição para diálogos e discussões sobre as práticas de trabalho com as crianças. No ambiente cotidiano, revelou-se, à pesquisadora, uma relação amistosa entre a assistente social (mais diretamente ligada ao gerenciamento das funcionárias) e as educadoras e cozinheiras:

(...) aqui a gente tá... vai lá a gente passa tudo pra assistente social, é aberto, a gente tá discutindo... (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

Em alguns momentos de nossas observações, passamos a nos questionar acerca desta relação amistosa existente entre a assistente social e as funcionárias e levantamos a hipótese de que a própria filosofia da instituição – que valoriza o respeito ao próximo, a igualdade entre ricos e pobres, mais e menos instruídos, etc. – conduz a uma postura menos rígida quanto à

estrutura hierárquica, o que traz em seu bojo o estabelecimento de uma relação mais familiar entre as funcionárias e, talvez, possamos dizer menos profissional.

Quando relacionamos esta hipótese com a história das instituições filantrópicas e caritativas, somos levados a pensar que ainda hoje as creches filantrópicas se colocam na posição de famílias-substitutas e, como tal, comportam-se de maneira menos formal e/ou menos profissional. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que estamos ilustrando o que ocorre particularmente na instituição onde realizamos nossa pesquisa e, em se tratando de um estudo de caso, a mesma postura dos profissionais com as crianças e entre si pode ou não ocorrer exatamente da mesma maneira em outros locais.

A forma de contratação – através de seleção realizada pelo presidente da instituição e pela assistente social – revela uma preocupação marcante em unir uma boa formação, o gosto pelas crianças e a pertença à religião católica, pois desta forma a instituição consegue atender às exigências legais unindo-as aos seus objetivos (de guarda e formação moral) evidenciando, conforme já apontamos, resquícios historicamente construídos sobre as instituições de cunho filantrópico.

Na tentativa de atender às demandas por formação profissional que têm se tornado objeto de interesse e preocupação inclusive para os pais das crianças, a instituição – representada pela assistente social – busca cursos e profissionais voluntários visando preencher ou, ao menos amenizar as lacunas ocasionadas pela falta de uma pedagoga.

(...) isso daí é aberto [busca por cursos de formação], o que a gente quiser buscar lá fora, mesmo particular, se a gente quiser buscar lá fora... a gente passa, né... isso não importa, quanto mais a gente buscar, melhor, né, pra entidade. (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

Não há como negar, assim, que o objetivo educativo desta instituição é compreendido pelo viés dos propósitos religiosos, não tendo sido totalmente desenvolvido em termos de prática pedagógica.

Na creche da rede pública de ensino, a relação entre empregador e empregado acaba aparecendo de forma mais diluída pelo tipo de vínculo legal estabelecido entre funcionário e órgão público.

Embora na entrevista realizada com a educadora não tenhamos obtido respostas pontuais sobre a relação entre profissionais e instituição, a vivência que tivemos no ambiente cotidiano nos permite inferir que tais funcionárias expressam-se mais claramente suas posturas e suas críticas acerca de assuntos como: proposta pedagógica, espaço físico da creche, número de crianças por educador, etc. Talvez isto ocorra devido à estabilidade que tais educadoras possuem, pois, tendo ingressado na Prefeitura por meio de concurso, não podem ser demitidas.

(...) Sabendo meu propósito ali na creche – pesquisadora – as educadoras começaram a me dizer de sua condição profissional e puderam expressar toda sua insatisfação: com a remuneração recebida; com a relação de trabalho estabelecida entre elas e a prefeitura, na qual estagiárias e ADIs eventuais não possuem os mesmos direitos a cursos e reuniões de formação, que, por exemplo, são oferecidos às funcionárias concursadas; e falaram ainda sobre a condição de stress que sua rotina com as crianças acaba trazendo, pois, segundo elas, muitas ADIs se envolvem demasiadamente com as crianças de forma que ficam preocupadas com o que ocorre com elas fora do espaço da creche. (Diário de Campo – Observação 2 – 23/03/04)

A “preferência” por turmas com idades mais elevadas também é manifestada e nos leva a pensar na questão do status obtido quando se trabalha com faixas etárias superiores:

(...) fica evidenciado o descontentamento tanto da professora eventual do BII, quanto da estagiária [Janice], que chega a afirmar que gostaria de estar na EMEI, pois não faz Pedagogia para cuidar de criança e trocar fraldas – em suas próprias palavras ficar “limpando bumbum de criança”. (Diário de Campo – Observação 2 – 23/03/04)

A fala da estagiária nos faz pensar na formação profissional que está sendo oferecida a estas futuras pedagogas, questionamos, então: como trabalhar para a promoção de um desenvolvimento integral da criança, se as educadoras não se vêem no dever de cuidar, inclusive, da higiene pessoal de crianças tão pequenas? Tais profissionais parecem acreditar que sempre haverá monitoras, auxiliares ou qualquer denominação que se queira dar às pessoas com esco-

laridade menor e que, por esta razão, ficam incumbidas do trabalho considerado de menor valor – limpar bumbum de criança. Parece haver uma crença de que os cuidados devem ser realizados pelas “babás” e a parte intelectual deve ser reservada ao pedagogo.

Tal postura traz implícita a idéia de que as crianças pequenas – que necessitam de muito mais cuidados – devem continuar sob a atenção de pessoas menos qualificadas, sendo o professor “reservado” para desenvolver os aspectos intelectivos. Esta crença pode, então, constituir mais um entrave para a superação de posturas ultrapassadas e para o cumprimento do que propõe a LDB nº 9394/96, quanto à formação de profissionais para atuar na educação infantil.

As relações informais que se estabelecem entre as educadoras revelam uma estrutura mais rígida e menos familiar do que aquela que identificamos na creche filantrópica: cada educadora tende a se responsabilizar exclusivamente pelo seu grupo, resguardando-se, assim, um certo distanciamento das crianças pertencentes aos outros agrupamentos. Ao verificar uma criança de outro agrupamento fazendo algo de censurável ou perigoso, a tendência das educadoras é avisar a responsável pelo grupo, ao invés de dirigir-se diretamente à criança.

A hierarquia entre ADIs e diretora também é algo distinto da creche filantrópica, pois a presença da diretora na unidade deflagra um clima diferenciado daquele que estabelece na sua ausência (conforme já apontamos, a diretora divide seu tempo entre creche e pré-escola alternando sua permanência nos dois espaços).

Em síntese, as educadoras da creche pública permitem-se fazer críticas em relação a salários, estrutura física da creche, direitos e benefícios trabalhistas, etc. porque possuem estabilidade obtida através de concurso e um certo distanciamento do alvo de suas críticas: na verdade, criticam problemas de uma conjuntura maior que tem se configurado como entraves para que os objetivos previstos na legislação possam ser atingidos plenamente.

Entendemos que a estrutura hierárquica formalizada encontrada nas creches públicas favorece uma atuação mais profissionalizada³² do educador, pois quando as relações são muito familiares e informais, corre-se o risco de perder de vista o profissionalismo e operar segundo uma antiga visão de educador como substituto materno – “tias” - e instituição escolar como “segunda casa da criança”.

³² Quando dizemos “atuação mais profissionalizada”, estamos nos referindo à superação de uma visão do educador como substituto da presença materna, que se confunde com o privado, com as funções da família, entendemos como “profissionalizado” um educador que possui formação específica para atuar ou mediar as relações entre criança-criança, criança-adulto ou criança-mundo provendo meios para que elas alcancem um desenvolvimento integral.

D. A relação dos pais com a instituição:

“O segredo da vida é manter viva a criança que fomos”.

Álvaro Mutis

D. A relação dos pais com a instituição:

Buscamos compreender de que forma os pais se relacionam com a instituição e o que esperam da educação dada naquele espaço, pois assim poderemos relacionar tal expectativa com a história e os propósitos de cada instituição, inclusive evidenciando se antigos preconceitos foram superados.

Segundo dados da entrevista com o presidente da creche filantrópica, identificamos um movimento no sentido de profissionalizar o trabalho das ADIs e, assim, modificar a visão que os pais possuem sobre o trabalho realizado com as crianças:

(...) eu falei para a assistente social: A partir de hoje, a criança só vai sair daqui a partir das 16h, para eliminar esta parte de mãe chegar aqui e pegar ou ficar... e o portão permanece fechado. (Sr. Aparecido, presidente da creche filantrópica)

Talvez pelo fato da creche ter claros os objetivos de guarda e cuidado com as crianças, os pais sentiam-se no direito de ir buscar seus filhos assim que eram dispensados de seu trabalho, o que é visto como um empecilho para o bom desenvolvimento do planejamento das educadoras e das atividades pelas crianças.

A modificação trouxe, ainda, uma sensação de maior segurança para os pais e, por outro lado, reservou à instituição um maior controle sobre as práticas desenvolvidas com a criança:

(...) E nós também, passados uns dois meses, nós fizemos reunião, perguntamos para as mães: - Como é que vocês sentiram que a gente sabe, no começo sabe, existe uma mobilização que [incompreensível] aquilo que fala pro outro, a gente fica sabendo que a gente tem... e a gente procurou perguntar, numa reunião, o que vocês acham hoje, [incompreensível]... daí que aparece aquela pessoa que fala: - Eu tinha medo que, de repente, eu chegasse aqui e meu filho tinha saído aí fora, pra rua, agora não tenho mais. Então, melhorou para a segurança dos filhos, melhorou a segurança da creche e aqueles que reclamavam passou a entender, pelo menos o que eu ouço aí a maioria gostou, então, ficou quieto. (Sr. Aparecido, presidente da creche filantrópica)

A partir de nossas observações, podemos dizer que a creche oferece pouca abertura para os pais adentrarem suas dependências, visto que o contato com o educador do filho fica restrito aos horários de entrada e saída, no portão da escola. Corroboramos nossa afirmação com os dados da entrevista com a educadora:

(...) a gente não tem muito contato com os pais, né, que a gente vê todo dia, tá passando bilhetinho no caderno, assim, mais contato direto a gente não tem muito com eles, né, mas a hora que a gente precisa a gente chama o pai, conversa, conversa com a Elaine [assistente social], a Elaine chama os pais na sala, né, mas de contato direto, assim, é a Elaine que tem, né. (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

A partir dos dados acima, vemos que a figura da assistente social centraliza as funções e permeia as relações entre creche e família, inclusive nas reuniões de pais:

(...) quem faz isso [reunião de pais] é a assistente social. Ela tá sempre planejando da gente fazer uma reunião com os pais, né, mas ainda não foi possível, mas ela tá sempre planejando da gente fazer uma reunião com os pais. (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

Os maiores conflitos existentes entre a creche como instituição e as famílias estão relacionados ao cumprimento de regras: horários de entrada e saída, revista às cabeças das crianças e proibição de freqüentar a creche caso estejam com piolhos ou doentes, exigência de que a mãe esteja trabalhando, além das típicas perdas de objetos e roupas no interior da creche. Sobre a revista das cabeças à procura de piolhos, registramos em nosso diário de campo:

(...) A reação de alguns pais frente a esta atitude da creche é de reprova, visto que são obrigados a retirar as toucas de seus bebês - mesmo estando muito frio - para a revista. (...) Percebi, então, que mesmo as ADIs parecem sentir-se penalizadas ao exigir que os pais retirem as toucas dos bebês para realizarem a revista de suas cabeças a procura de piolhos, portanto, quando a criança é pequena, nota-se que elas o fazem de forma menos metódica do que em relação às crianças maiores. (Diário de Campo - Observação 1 – 29/03/04)

Frente a esses conflitos, a instituição filantrópica – representada pela figura da assistente social – tende a comportar-se com muita firmeza para que as normas sejam cumpridas:

Quando cheguei, notei que a assistente social conversava seriamente com uma mãe no portão e, pelo que pude compreender, a mãe queixava-se do controle dos piolhos dizendo que não tinha onde deixar seu filho se ele não pudesse permanecer na creche. A assistente social, por sua vez, afirmava

que esta é uma norma da creche que não pode deixar de ser cumprida. Diante dos protestos da mãe, a conversa assume um tom de ameaça, pois a assistente social, afirma que já ligou várias vezes no serviço da mãe e não a encontrou – insinuando que ela pode não estar mais trabalhando e que por esta razão seu filho perderia a vaga na creche. A mãe, então, pediu para deixar seu filho na creche até que pudesse encontrar alguém (parentes ou amigos) para ficar com ele e a assistente social acabou permitindo. (Diário de Campo - Observação 9 – 31/05/04)

O tom de ameaça deflagrado pela discussão coloca a família em uma posição de “recedora de favores”, algo característico de ações de cunho caritativo. Desta forma, anula qualquer possibilidade de contestação por parte da mesma, que segundo consta, deveria agradecer o “bem” realizado em seu favor. Além disso, ocorre uma grande pressão e uma verdadeira fiscalização acerca do trabalho da mãe, a fim de identificar possíveis infrações às normas da creche, conforme fica claro na entrevista com o presidente:

(...) tivemos também alguém que faz uma denúncia: “olha, lá tem uma mãe que não... aquela mãe parece que não trabalha”, aí nós temos essa condição, né, nós ligamos pra casa pra confirmar, pra ver se realmente a mãe tá usando deste argumento: eu levo lá pra cuidar do meu filho e eu fico tranqüila em casa, não, aí não vai muito tempo porque nós tamos sempre de olho e um ou outro sempre denuncia, né, e a assistente social tá sempre, também, ligando: “olha, ela tá trabalhando aí?”, precisa sempre ficar... mas estes casos acontecem, tudo tem [inaudível], mas não é sempre, não. (Sr. Aparecido, presidente da creche filantrópica)

A partir das informações constantes no Relatório de Atividades do Ano de 2003, documento elaborado pela assistente social, tomamos conhecimento de que a creche filantrópica recebeu visita do dentista do município, contou com um médico pediatra voluntário e uma psicóloga, que atuaram na orientação de pais, também realizando campanhas contra verminoses e anemias.

Estas campanhas (contra verminoses e anemias) e a participação de um pediatra no interior da creche, nos remetem a pensar nas práticas de puericultura empregadas na tentativa de melhorar as condições de vida e de higiene de famílias pobres, ocorridas nos primórdios deste tipo de instituição, quando da adoção de princípios higienistas. A creche tende a se colocar,

ainda hoje, como a panacéia para os problemas das famílias e que necessitam de ajuda e orientação para educarem seus filhos de forma “adequada”, segundo seu ponto de vista.

A perspectiva de suprir carências nutricionais também se revela como uma preocupação da instituição filantrópica:

(...) Após o almoço, as crianças receberam uma vitamina receita da pediatra que realiza um trabalho voluntário na creche e suas roupas foram trocadas para que pudessem dormir. (Diário de Campo – Observação 13 – 30/06/04)

Talvez pelo fato de trabalharem com crianças mais pobres, a creche mantenha a crença de que é necessário suprir as carências alimentares.

Quando as ações sociais são mais evidenciadas – como no caso da creche servir à guarda das crianças para que as mães possam trabalhar, evitando a rua, a delinquência e a marginalidade – as ações pedagógicas acabam ficando em segundo plano.

A preocupação com as ações sociais fica evidente, ainda, com a realização de um projeto com as mães das crianças, no qual os profissionais são trazidos à instituição com objetivo de ensinar trabalhos artesanais, que possam ser confeccionados para venda e, assim, contribuir para a melhoria da renda das famílias.

Sobre o trabalho com a criança propriamente dito, a entrevista com a educadora nos traz:

[Os pais] Cobram. Maternal não é tanto, porque são criancinhas novas – digo, o Berçário – mas o Maternal, cobram bastante. Eles ficam felizes, eles falam – do pouco contato que a gente tem, né, do que a criança falou, do que a criança aprendeu e a gente vê que eles levam pra casa o que aprendeu também, né eles chegam comentando, né e os pais ficam contentes e a maioria deles cobram, né. (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

Quando paramos para refletir sobre esta “cobrança” dos pais apontada pela educadora, nos questionamos se, de fato, está ocorrendo uma maior compreensão sobre os objetivos da educação infantil ou se os pais são levados pelo atual modismo de alfabetizar a criança antes do ingresso no ensino fundamental, visto que isso ocorre mais freqüentemente nos agrupa-

mentos de crianças mais velhas. Talvez, esta cobrança traga em seu bojo uma preocupação com uma formação para a concorrência do mercado de trabalho no mundo capitalista.

Também na creche da rede pública de ensino, segundo afirmação da educadora entrevistada, alguns pais já têm conhecimento sobre os atuais dos objetivos da educação infantil, entretanto, outros ainda permanecem capturados pela idéia de que a creche deve restringir-se aos cuidados de higiene e alimentação.

(...) tem pais ainda que não sabem que a gente... dá atividade, né, que a gente tá educando o filho dele, tem pai que acha que é só cuidar, né, que a gente só presta pra cuidar, tem pai que ainda acha assim, agora tem pais que sabem, né, que já são mais curiosos, mais interessados, já conversam mais com a gente, né, procura saber o trabalho da gente, mas ainda tem aquele pai, assim, ainda que vê, né, que vê a gente como se a gente tivesse aqui só pra cuidar, né, pra olhar para não cair, pra dá comida, só... [risos] então, muitas vezes a gente tem que tá pedindo pro pai, né, ajudar em casa, né, porque senão, né, porque muitas coisas que a gente ensina aqui tem que continuar em casa, tem que continuar em casa, tem que ter uma extensão em casa porque senão a criança, né, só aprende aqui, chega em casa o pai deixa fazer tudo, faz tudo que a criança quer, né, e não é bem por aí, né, aí o trabalho da gente, né... (Lucélia, educadora da creche municipal)

A afirmação da educadora de que é preciso haver uma continuidade entre o que se aprende na escola e em casa – especialmente referindo-se à colocação de limites de conduta – nos faz pensar no papel que a família atribui à educação em ambiente escolar: estaria ocorrendo uma transposição de responsabilidades do âmbito familiar para a escola? Até que ponto as famílias têm conhecimento do trabalho que está sendo desenvolvido com a criança para que possa dar continuidade em casa?

Alguns pais parecem não compreender as ações e posturas da creche, conforme presenciemos:

(...) Como a criança não parou de chorar, peguei-a no colo e, quando a mãe chegou, manifestou insatisfação dizendo que a creche é que acostuma mal a criança. Tentando dizer o contrário, a ADI afirmou que o bebê havia chorado muito e a mãe não pareceu compreender a situação, pois saiu reclamando e, neste momento, pude perceber que nem sempre a relação entre creche e pais se dá de forma tranqüila. (Diário de Campo – Observação 9 – 08/06/04)

O contato destas ADIs com os pais ocorre de maneira mais direta do que na creche filantrópica, onde a assistente social media as relações. Contudo, este contato não se estende para além de contar como foi o dia da criança na creche:

A partir das 16:30h, os pais começaram a chegar para buscar seus filhos em cada uma das salas. As ADIs, por sua vez, comentam como foi o dia da criança - falam se comeu, se ficaram bem, etc. (Diário de Campo – Observação 1 – 23/03/04)

A Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município enfatiza a questão do respeito pelas diferentes organizações familiares que estão surgindo em nossa sociedade:

A escola precisa pensar que as mudanças nas famílias fazem parte das transformações sociais, pois cada vez que a sociedade muda, o papel e a estrutura das famílias mudam também, e juntamente com elas, mudam os conceitos de escola e criança, uma vez que, família, escola e criança estão interligadas dependendo uma da outra para existir. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2003, p. 24)

Além disso, o documento afirma que a escola infantil não deve ter a pretensão de ensinar as famílias a educar os filhos, propondo a parceria entre escola e famílias em projetos como forma de diminuir este “mal entendido”.

Mas que projetos seriam estes?

“Os pais não vêm” - ouvimos os educadores dizerem.

Por que será que estes pais não vêm?

Concordamos com Tiriba (2001, p.75), que afirma:

Se a educação das crianças pequenas é co-responsabilidade das famílias e das instituições escolares, em vez de esperar dos pais uma simples adesão aos projetos da escola, é necessário construir uma parceria entre sujeitos que atuam de forma diferenciada frente ao mesmo desafio, a educação das crianças pequenas. Assim, em vez de “explicar” aos pais o trabalho que a creche realiza, é preciso construir com eles um projeto de educação e de escola. Nessa perspectiva, as famílias deixam de ser uma “clientela” a quem se oferecem serviços, para serem parceiras na implementação de um projeto que também é seu.

Sabemos que inserir a família no planejamento das ações na creche não é uma tarefa simples, porém nos questionamos sobre quantos conflitos corriqueiros, que desgastam tanto educadores quanto pais, poderiam ser evitados se houvesse uma sintonia, um conhecimento

ou mais que um conhecimento, um compromisso com os objetivos da instituição, pois quando compartilhados, passariam a ser objetivos dos próprios pais e da família.

Ocorre que, muitas vezes, os próprios educadores não estão seguros dos objetivos de seu trabalho e muito menos sobre como atingí-los, sendo assim, dificultar o contato com as famílias parece trazer segurança contra questionamentos e críticas.

Enquanto as famílias não deixarem de ser convocadas apenas para ouvirem a prestação de contas sobre o que a escola tem feito, sobre o mau comportamento do filho e sobre o pagamento da contribuição mensal para a Associação de Pais e Mestres (APM), a instituição escola não pode esperar muita presença para suas reuniões.

A própria Proposta Pedagógica da Educação Infantil da rede municipal de ensino acrescenta:

(...) muitas escolas acham que devem transformar a família, ensinando-as a educar os filhos, quando na verdade a escola tem que respeitar como elas cuidam e educam suas crianças. Para diminuir este mal entendido entre família e a escola, as instituições devem propor projetos nos quais a família seja parceira da escola, na constituição e formação das crianças, pois assim todos serão beneficiados. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2003, p. 25)

A partir de nossas vivências no ambiente da creche, vemos que o educador ainda insiste em fazer comentários sobre aspectos da vida privada das famílias que colocam seus filhos na creche evidenciando que não há consonância entre o que se propõe no papel (especificamente acerca do respeito às famílias) e o que ocorre na prática. Por vezes, alguns preconceitos em relação a famílias “desequilibradas” ainda permeiam os comentários que ocorrem entre as ADIs. Então nos questionamos: a creche teria deixado, de fato, de ter o papel de “fiscalizar” a vida privada a fim de evitar desvios da norma ou do padrão de família burguesa, como ocorria nos seus primórdios?

Na realidade, observamos que nem a creche filantrópica, nem a creche pública, tem um projeto efetivo de inserção da família. São feitas algumas tentativas de aproximação, porém ainda persistem resquícios da construção histórica que envolve esta relação.

Em suma, a creche filantrópica continua lutando pelo social e fazendo sua obra de caridade a famílias de baixa renda e a creche pública, ainda que “portando” uma proposta pedagógica de acordo com os atuais propósitos para a educação infantil, não consegue romper com antigos estereótipos a fim trazer para a prática o que se propõe em sua documentação.

E. Professores somente para trabalhar com crianças maiores?

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica de textos teórico, não importa se com eles estava de acordo ou não.

É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com que é sempre provável aprender.

Paulo Freire

E. Professores somente para trabalhar com crianças maiores?

Neste capítulo, pretendemos verificar se ainda permanece na realidade atual das instituições a visão historicamente construída de que os educadores de crianças pequenas não necessitam de muita qualificação. Evidenciando, inclusive, se existem distinções entre as creches estudadas.

Na creche filantrópica, de fato, podemos observar que as educadoras das turmas com idades maiores são aquelas que têm maior escolaridade. Entretanto, não podemos dizer com certeza se este fato está ligado à visão de que para educar crianças pequenas (de Berçário) não é preciso qualificação ou se a exigência de qualificação (grau mínimo de magistério) é algo recente na história da educação infantil e, por isso, vêm sendo critério de seleção apenas nos últimos anos. O que observamos é que a última funcionária contratada (para trabalhar com o agrupamento de crianças de 4 a 5 anos) está cursando Pedagogia e, provavelmente este não foi um critério para a admissão das demais funcionárias, que estão lá há mais tempo (10 a 15 anos).

Da entrevista concedida por uma das educadoras, obtivemos a seguinte resposta quanto ao nível de formação, como critério para sua contratação:

Não, na época não foi [importante para a contratação], mas agora está sendo. Agora eles estão buscando quem já está fazendo pedagogia, magistério, acho que não existe mais, né. Não é igual... pelo menos eu, né, que já tenho bastante tempo de treinamento, aprendi bastante coisa assim, né, nesses cursos, que logo que eu entrei eu não sabia nada mesmo, né... (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

Falando a respeito de sua história na instituição, a educadora revela que entrou na creche como faxineira:

(...) eu entrei como faxineira aqui, né, daí eu trabalhei, acho que 3 meses e daí a assistente social já me ofereceu a oportunidade porque ela via que eu já gostava, né, aí eu aproveitei a oportunidade, eu comecei ela começou a passar pra mim, né, a forma de trabalho eu fui ficando, fui fazendo treina-

mento, treinamento, fui gostando, né, que eu gosto, né, sou uma pessoa assim, paciente, né, eu gosto de cuidar de criança então eu gosto muito deste envolvimento, de estar cuidando, trocando, ensinando, né. Acho que é muito importante, acho que a criança, a gente tem muito o que falar para ela, né, acho muito importante, desde o bebê até a criança maior, tem sempre que estar conversando, tá falando, a criança a gente tem que falar e orientar ela o tempo todo, né, ela está aprendendo, pra estar desenvolvendo, né. Acho muito importante a estória, a música, tudo que você passa pra criança é muito importante, né. (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

A partir da fala “*ela via que eu já gostava*”, nos recordamos de que durante muito tempo se vinculou a tarefa de educar crianças a uma vocação, um “gostar” inato e inerente exclusivamente à figura feminina, à maternidade, visto que é raríssima a presença masculina em creches e ambientes educativos infantis.

Quanto às educadoras de agrupamentos com menor faixa etária, evidenciamos:

(...) Tendo questionado sobre a formação da educadora do BII, tomei conhecimento de que ela possui apenas a segunda série do ensino fundamental e trabalha na creche há mais de 10 anos. (Diário de Campo – Observação 2 – 05/04/04).

Podemos dizer que, na creche filantrópica, as exigências quanto à escolaridade dependem da assistente social e o presidente em exercício – se há “cobrança” quanto à formação, o grupo de educadoras tende a se mobilizar em busca dela, caso contrário, isto não ocorre. A assistente social atual já está na creche há alguns anos, já o presidente, é substituído a cada quatro anos. Logo, as modificações na estrutura administrativa são realizadas de acordo com estes ciclos.

Segundo informações de uma das ADIs, ela retomou os estudos e terminou o ensino médio (supletivo) devido às exigências de uma das assistentes sociais que trabalharam na creche.

Quanto à formação continuada destas educadoras, são proporcionados cursos junto às educadoras municipais (em especial na Semana da Educação, quando ocorrem palestras pro-

movidas pela Secretaria Municipal de Educação) e também através de encontros com profissionais voluntários convidados pela assistente social.

Tal informação consta no Relatório de Atividade da Instituição, especificamente na seção que trata da educação, onde a assistente social relata a participação das profissionais (ADIs) em treinamentos e afirma que “(...) As crianças receberam através das ADI’S devidamente orientadas pelo serviço social, atendimento educativo com atividades de recreação, culturais, esportivas, espirituais”. (RELATÓRIO DE ATIVIDADE, 2003, p.05)

Através da entrevista com uma das educadoras, podemos observar o valor que estas funcionárias atribuem a estes cursos e treinamentos:

(...) Ah, eu acho que todos estes treinamentos que a gente vai, a gente acaba trazendo coisa boa para dentro da entidade, né... (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

Na rede pública, nos deparamos com o fato de que muitas pessoas que trabalham em creches são funcionárias que ingressaram no sistema público municipal por meio de concurso, há muitos anos, quando a formação mínima de magistério ainda não era pré-requisito para o trabalho com crianças pequenas (de 0 a 3 anos). Como o contrato lhes garante estabilidade, a maioria permanece no cargo ainda hoje, mesmo sem formação adequada. Tal fato pode ser ilustrado pela declaração da entrevistada:

(...) entrei por concurso, aí o magistério a gente não fez porque... falta de condição, né, ganhava pouco e agora, agora, né, eles ofereceram magistério mais barato, então a gente vai fazer... (Lucélia, educadora da creche municipal)

Atualmente, segundo o documento (respostas às questões formuladas pela pesquisadora), emitido pela Secretaria Municipal de Educação, consta: “A formação exigida para um profissional atuar como educadora na creche é ter, no mínimo, o Ensino Médio”.

Tal informação nos leva à constatação de que, ainda hoje, pessoas são contratadas sem ter formação específica para o trabalho com crianças, como prevê a LDB (Lei de Diretrizes e Bases nº 9394) desde o ano de 1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Na Proposta Pedagógica da Educação Infantil (2003, p. 34), encontramos:

A formação profissional, deve-se dar através da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação e na busca pessoal de cada educador. Através da reflexão permanente de seu fazer, o educador vive um processo constante de atualização e crescimento de sua formação pessoal e profissional, buscando coerência entre sua prática e a fundamentação teórica que a sustenta.

O fato de o documento não mencionar a formação inicial pode nos indicar uma tentativa de evitar maiores problemas com o quadro de funcionárias, pois nem todas contemplariam tal requisito e isto poderia criar uma mobilização reivindicatória para que a Secretaria de Educação ofereça meios, para que esta formação inicial possa ser realizada, pois tomamos conhecimento através de nossas observações cotidianas que a Prefeitura Municipal tem realizado convênios com instituições de ensino superior para oferecer tal oportunidade de formação. Contudo, as vagas são insuficientes e as ADIs passam por uma prova seletiva para ingressar nestes cursos.

A LDB propõe a unificação das tarefas de cuidar e educar, entretanto, na instituição em questão, durante meio período, as crianças de 3 a 4 anos (Maternal II) ficam sob a responsabilidade de uma auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) e durante o outro período, de uma professora (formada em pedagogia) para trabalhar mais “aprofundadamente” as questões pedagógicas, criando assim, níveis hierárquicos de educadores.

Tal constatação nos leva a supor que ainda existe uma dicotomia entre cuidar e educar, de forma que a tarefa de cuidado fica por conta da ADI e a parte educativa, propriamente dita, é trabalhada pela pedagoga.

Talvez, esta dificuldade resulte de uma organização curricular inadequada que se origina na própria formação inicial do educador, conforme aponta Kishimoto (1999, p. 118 – C): “A prática de formar conjuntamente profissionais para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, utilizada desde os tempos das escolas normais, precisa ser revista para garantir a especificidade infantil”.

A questão da falta de envolvimento dos educadores com as políticas educacionais, que se relacionam ao seu próprio trabalho, nos fazem concordar com Paro (2001), que, ao discorrer sobre o alheamento dos educadores escolares acerca de questões importantes que vêm ocorrendo no campo da educação, nos remete mais uma vez à questão da formação, dentre outros fatores:

(...) essa situação de alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam sua inadequada formação, bem como as precárias condições em que exercem seu ofício, as quais não lhes proporcionam oportunidades mais sistemáticas de reflexão; sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas. (PARO, 2001, p. 30)

Entretanto, não é acertado atribuir toda a culpa pela não aplicabilidade das políticas educacionais ao educador, pois ainda citando Paro (2001), muitas vezes os trabalhos teóricos não levam em consideração a multiplicidade de fatos e relações que se dão no interior do ambiente escolar e afetam a prática pedagógica. Estes fatos e relações estão, obviamente, recebendo influência e sendo determinados pelo ambiente econômico, social e cultural no qual ocorrem. Desta forma, nossa pesquisa propõe um olhar mais aprofundado sobre as práticas, sem desconsiderar o meio no qual elas ocorrem e a forma como são determinadas – objetivo que perpassou a busca de dados e explicações durante todo nosso trabalho.

Entendendo que a formação do educador deve ser o centro das preocupações das autoridades e dos estudiosos que buscam uma educação infantil de qualidade, voltamos a citar Kishimoto (1999, p. 117-118 - C), que relaciona estas duas questões:

Há relação estreita entre má qualidade das escolas infantis e o tipo de formação inicial e continuada dos profissionais. Entre os poucos cursos existentes, há problemas de composição curricular, que redundam em má formação e baixa qualidade do trabalho nas escolas infantis. Os profissionais conhecem muito pouco o desenvolvimento da criança entre 0 a 6 anos, o que leva à proposta de trabalhos que obrigam as crianças, a um longo tempo, sentadas nas cadeiras, com pouca mobilidade, confinadas a um espaço pequeno e inadequado. A imposição da cultura do lápis e do papel em oposição à da brincadeira, do movimento, da representação, tem comprometido o trabalho realizado.

A partir do exposto, concluímos que ambas as instituições têm se preocupado com as novas determinações acerca da formação dos profissionais para trabalhar com crianças pequenas, contudo, nenhuma delas cumpre efetivamente o nível de formação que a lei determina.

A creche filantrópica tem buscado a formação adequada quando necessita realizar novas contratações, entretanto, a creche pública continua permitindo que pessoas ingressem apenas com o nível médio. Este fato prejudica muito a modificação do quadro, afinal, já se encontra em exercício um enorme contingente de ADIs sem formação, mas que não podem ser demitidas por conta da estabilidade que seu contrato de trabalho prevê; não bastasse este fato, continua-se contratando pessoas sem a formação prevista por lei, que tendem a alimentar a manutenção (ou perpetuação) de tal situação.

F. O que mudou na creche?

“O objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra mestra. É dialogar com o mistério do mundo”.

Edgar Morin

F. O que mudou na creche?

Aqui, visamos evidenciar os possíveis avanços (ou recuos) apontados pelas educadoras e pelos coordenadores no decorrer dos anos de experiência dedicados ao trabalho na educação infantil. Assim, será possível estabelecer se há relações entre estes avanços e a história da instituição, com o surgimento de legislações, com a superação de idéias preconceituosas ou equivocadas sobre a educação em espaços de creches, etc., enfim, para onde caminha a história de cada uma das creches pesquisadas.

Quando analisamos a entrevista do presidente da creche filantrópica, observando as modificações apontadas, encontramos afirmações que se referem à estrutura física da instituição (construção de muros e colocação de arames farpados) como formas para que a estadia da criança na creche pudesse se dar de maneira mais segura. Ele afirma, ainda, que fez modificações quanto aos horários de saída das crianças – antigamente as mães podiam buscar seus filhos assim que estivessem liberadas de seu trabalho, porém hoje já não o fazem, pois o presidente determinou que as crianças só podem sair após as 16h – medida que evita conflitos com as famílias e possibilita às crianças participarem de todas as atividades programadas para o dia. Estes apontamentos nos sugerem que o presidente se dedica mais às questões administrativas, enquanto que o pedagógico fica a cargo da assistente social e das ADIs.

É preciso considerar, ainda, que a modificação na estrutura física da instituição – construção de muros para reforçar a segurança pode nos remeter à existência de um movimento que promove o afastamento da criança da sociedade (da mãe e da família), conservando, assim, o objetivo de guarda.

Ou, podemos pensar que o estabelecimento de um horário de saída para as crianças pode indicar esforços da administração na tentativa de promover a profissionalização e respeito ao trabalho desempenhado pelas ADIs.

Conforme já discutimos anteriormente, a busca por profissionais que possam dar orientações acerca do trabalho pedagógico fica como tarefa para a assistente social, conforme declarou uma das educadoras em sua entrevista:

(...) quando a gente tá com alguma necessidade assim, a assistente social tá sempre buscando, tá ligando, tá... porque agora a gente tá sem pedagoga, né, embora as meninas da ... a Adriana tá estudando, né, mas quando precisa de alguma orientação a Elaine (assistente social) busca com outros profissionais sim, da Prefeitura, do conselho de comunicação, mas antes a gente tinha uma pedagoga que dava toda a orientação, que além dos encontros que a gente fazia, tinha uma pedagoga vinha aqui e orientava a gente em todas as atividades. Agora já faz um bom tempo que a gente tá sem, que a prefeitura não forneceu, né, que isso daí era uma coisa pela prefeitura. (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

Podemos notar, ainda, que a instituição sofreu uma perda, visto que não pode mais contar com a pedagoga, que anteriormente era de responsabilidade da prefeitura. Isto pode estar refletindo na qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças, fato provavelmente agravado com a restrição do tempo destinado às reuniões.

(...) acho que já faz uns três anos sem pedagoga. (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

[As reuniões] Antigamente era mensalmente, né, fechava, assim, toda sexta-feira, né, toda última sexta-feira do mês, então já era, todo mês já tinha programado que tinha um devido curso assim, né, um treinamento, aí depois, devido, né, às... às... à diretoria, né, mudou pra... porque fecha já para a quermesse, né, então a gente fecha mais no dia da quermesse, então diminuiu bem os treinamentos que a gente tem... (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

No entanto, apesar das perdas e das lacunas que podem estar restando em termos de formação, a educadora diz que os pais estão passando a cobrar mais delas, o que nos leva a pensar que o aspecto educativo já está sendo visto como mais uma tarefa da creche, sugerindo, assim, uma superação da idéia de “depósito” onde as crianças recebem apenas cuidados básicos e proteção.

(...) É, que antigamente era um depósito, né, era só a criança ficar aí, era comer, dar banho e dormir. Agora não, agora é todo um trabalho pedagógico, já tem bastante coisa evoluída já, mudou bastante o conceito de creche, era creche-depósito, agora não, agora é creche-educação, pra tá orientando, educando, né, então as crianças aprendem muito na creche e eu acho importante, né, esse trabalho porque criança não é só chegar aqui e você

dar banho, dar comida e por para dormir, né, tem que estar orientando, tem que estar passando, né, todos esses valores, tem que estar orientando na parte pedagógica, é muito importante isso, né. Pro próprio desenvolvimento, né, porque só cuidar a criança não vai desenvolver nada, só cuidar, porque é importante cuidar, claro que é importante, principalmente a parte de higiene, tá cuidando tudo dessa parte, mas a gente tem que ter uma orientação, né, da parte pedagógica. (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

A educadora aponta, ainda, uma maior intencionalidade às tarefas que propõe às crianças:

(...) Ah, eu acho que mudou muito, né, que quando eu entrei era assim: a gente passava alguma coisa, mas era mais uma atividade assim, mais... sabe, um desenho, um risco, não tinha uma coisa toda essa orientação... (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

Há, ainda, a percepção de uma evolução por parte da educadora:

(...) nesses 10 anos que eu estou aqui, eu tanto cresci assim profissionalmente como pessoal, mesmo, que no começo eu era muito tímida... apesar que eu ainda sou hoje [risos], mas eu me desenvolvi muito, no profissional. Acho que tanto para mim quanto para a entidade, né, senão acho que eu não estaria aqui hoje, né... Acho que estou desenvolvendo um bom trabalho, cada vez mais, eles [a administração da instituição] estão sempre buscando, nossa, eu vejo a assistente social, já trouxe tanta coisa, eu acho que cresceu muito aqui... (Gabriela, educadora da creche filantrópica)

Talvez, a obrigatoriedade de assegurar vagas para todas as crianças na pré-escola, estabelecida pela LDB, tenha feito com que o município passasse a direcionar suas verbas diretamente para este nível, em detrimento das creches. Se este fato for comprovado, estaremos diante de um efeito negativo produzido pela nova legislação.

Segundo dados da entrevista do Secretário de Educação do município, houve um aumento significativo do atendimento à demanda pela educação infantil:

(...) Hoje, Americana atende na faixa de 0 a 6 anos de idade 50% das crianças nesta... são 18.000 crianças e nós atendemos 9.000, aproximadamente nesta faixa etária de 0 a 6 anos. Isto, em termos de Brasil, é um índice muito alto, é um absurdo, é um índice de primeiro mundo, então, é... saiu uma pesquisa alguns dias atrás no Correio Popular, com dados de 2003, já atendíamos mais de 36% hoje, o atendimento se expandiu tanto que já chega a 50% das crianças nesta faixa de 0 a 6 anos. (Secretário de Educação do Município)

Torna-se necessário ressaltar, todavia, que a porcentagem de atendimento da população de 0 a 6 anos não nos permite ter uma dimensão específica do quantitativo de crianças atendidas na faixa etária dos 0 aos 3 anos. Sabemos que há uma lista de espera nas creches sobre a qual o Secretário afirma:

(...) Então, existe uma demanda que eu diria que não é uma demanda reprimida, é uma demanda controlada, uma demanda esperada, previsível e que a gente absorve tranqüilamente durante o ano letivo nas 13 Casas da Criança que já existem, nas 11 creches que já existem e... e também com convênios com as entidades que nós estamos formalizando, três entidades vão ajudar a atender cerca de 200 crianças aproximadamente, de idade de creche, de 0 a 3 anos. Então, é uma demanda controlada.(Secretário de Educação do Município)

Salientamos, ainda, que o Secretário parece sofrer as pressões por não conseguir entender o atendimento a toda população, porém isto é fruto de uma conjuntura muito maior – existem muitas instâncias ocupadas em discutir o que há de ser feito pela educação infantil e, na realidade, esta etapa continua figurando como “território de ninguém”, conforme fica claro na entrevista:

(...) a questão da reforma tributária, a questão do gerenciamento e financiamento, sobretudo, da educação, não está pactuado ainda – adequadamente, né – os três sistemas não convivem harmonicamente – o municipal, o Estado e o Governo Federal - né, é preciso uma grande discussão política sobre a questão da federação, das competências destes três poderes para que a educação possa avançar. Agora, nós estamos presenciando isso na discussão do FUNDEB, onde existe uma proposta em que o governo federal – o MEC está tentando conciliar os interesses do governo federal, dos estados e dos municípios e está encontrando muitas dificuldades e atualmente o projeto do FUNDEB tem privilegiado muito mais os estados do que os municípios, então é uma briga que nós vamos travar este ano, né, nós estamos tentando mobilizar os secretários municipais de educação pelo menos aqui em SP(...). (Secretário de Educação do Município)

A proposta do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) foi colocada em tramitação no Congresso Nacional, visando substituir o atual FUNDEF (Fundo de Financiamento do Ensino Fundamental), previsto para se encerrar no ano de 2006. A principal diferença entre ambos os fundos é a abrangência, pois o FUNDEF contempla apenas alunos do ensino fundamental e o FUNDEB deve atender: educação infantil, 1ª a 4ª série urbana, 1ª a 4ª série rural, 5ª a 8ª série urbana, 5ª a 8ª série rural, ensino médio urbano, ensino

médio rural, ensino médio profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial, além da educação indígena e de quilombolas.

Através de educadoras, estagiárias e da própria coordenadora da educação infantil do município, tomamos conhecimento de que as creches mais antigas da cidade, como é o caso do local onde realizamos nossa pesquisa, precisam fazer adaptações da estrutura física, pois as salas são inadequadas e a população não tem acesso ao que ocorre no interior da instituição. Por exemplo, o alambrado que cerca o local possui uma cerca viva que impede tanto o “olhar para dentro” da população, quanto o “olhar para fora” das crianças. Isto se aplica também em relação à altura em que as janelas estão localizadas. Segundo informações da coordenadora de educação infantil do município (em 2004), as creches que estão sendo construídas atualmente rompem com este modelo, permitindo maior visibilidade de seu espaço interno e também o “olhar para fora”. O alambrado que divide creche e pré-escola nas Casas da Criança mais antigas também tende a ser extinto.

Em relação aos aspectos pedagógicos, a ADI entrevistada revela que houve algumas melhorias:

(...) eu tive criança aqui, né... quando o meu menino era pequeno, era... tinha uns dois anos ele foi daqui, só que eu não trabalhava em creche, né, quando ele tava aqui, e... e era bem diferente, né, quando eu entrava aqui quando ele vinha na creche aqui, então era bem diferente... não era igual agora, tudo organizadinho, né... que nem a gente tem, né... cada uma tem seu... como fala... tem seu brinquedo, tem seu material pedagógico, materiais, né, pedagógicos, cada uma cuida, né... cuida melhor agora, né, do que antes, né... que antes era mais, assim... é... mais assim cuidar, mesmo, babá, mesmo, não era educadora, né, então eu percebia, né, era isso, né. Daí quando eu comecei a trabalhar, né, em 92, aí já era diferente. Aí a gente já era... já era... já não era assim... de dar atividade por dar, aí a gente já tinha... já era mais “puxado”, já tinha mais exigência, aí daí por diante, né, foi mudando. Só que eu era de outra creche, né, eu era lá da “T”, né, aí foi mudando, né... aí a gente... aí começou a ter a... o curso, né... como que fala... a reunião pedagógica, as reuniões pedagógicas, daí foi melhorando. (Lucélia, educadora da creche municipal)

O investimento em formação da equipe profissional parece estar dando seus primeiros frutos – ainda que freqüentemente as atividades se tornem rotineiras – quanto à intencionalidade das propostas de trabalho com as crianças:

(...) era assim, né, livre, cada um dava, né... pegava o brinquedo, jogava... agora não, né, a gente sabe pra que que serve este brinquedo, né, pra que que ele serve, por que que a gente tá dando aquela atividade, então, é assim, né, ajuda bastante. (Lucélia, educadora da creche municipal)

Além disso, a educadora aponta as mudanças na nomenclatura utilizada pela prefeitura para designar as profissionais que lidam com as crianças, como algo que promoveu uma maior valorização:

(...) valorizou bastante, viu, valorizou, porque antes, né, a gente era mais assim... vista como babá, né, aí depois que passou para educadora, aí, né, mudou bastante, a gente já foi mais reconhecida, né, já teve muito, assim... né [inaudível] ...agora já tá dando mais valor, né, na gente...

(...) com os pais, né, com... os professores, né, da rede, né, já vê a gente diferente, né, a gente já tem assim mais entrosamento, né, com o pessoal. (Lucélia, educadora da creche municipal)

Desta forma, podemos notar que houve evolução e até mesmo o início da superação de alguns preconceitos, a partir do momento em que a Prefeitura alterou concretamente a função destas mulheres, pois a partir da criação da função de ADI (auxiliares de desenvolvimento infantil), houve alteração do registro em carteira profissional e também correção do nível salarial, entretanto, salientamos que a nomenclatura (ADI) adotada não corresponde àquela determinada pela nova LDB, por esta lei estas profissionais são professoras.

Apesar de a educadora apontar a mudança de nomenclatura como um ponto positivo – como de fato pode ser considerado –, não podemos nos furtar a constatação de que quando o profissional de creche tem atenção em reuniões pedagógicas, o objetivo não é discutir seus desafios e angústias, mas sim de constatar se está cumprindo a tarefa que lhe foi determinada na reunião pedagógica anterior.

Em síntese, podemos observar que ambas as creches têm travado a mesma luta para adequarem-se aos propósitos da legislação educacional vigente no país, atualmente.

Cada qual à sua maneira vêm se reestruturando e buscando profissionalizar sua equipe de trabalho, mantendo, entretanto, as antigas “tradições” ou metas – a filantrópica continua querendo promover uma vida melhor à criança e à família através, principalmente, da religião e a pública vêm revendo toda sua estruturação para ter profissionais qualificados, uma boa estrutura e uma diminuição dos custos com o atendimento nesta faixa etária (através de convênios, por exemplo).

As famílias, por sua vez, buscam compreender que papel devem atribuir à creche atual, fato que, por si só já deve ser considerado um avanço, pois é preciso questionar para se chegar à mudança.

Para concluir, vemos que ambas as creches têm se movimentado em busca de mudanças e a política educacional vigente têm tido um papel crucial para aproximar espaços com origens históricas tão diferentes. A criança, então, finalmente, passa a ser vista como centro das atenções.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é nunca inocente o olhar que se projecta na direcção do mundo, mesmo quando ele procura perscrutar, para além do conhecido, as formas obscuras entrevistas no desejo de descobrir. Todo conhecimento se assemelha à arte de navegar: para além do horizonte próximo há ilhas novas, antigos continentes a pontuar o rumo. Mas não há nenhuma inocência no gesto de prolongar a vista, semeada de notícia e de fantasma, ou de aparelhar os barcos e de medir os ângulos e sinalizar as estrelas, que a ciência é a arte de marear assinalaram ambas. Navega-se para o conhecido: a descoberta é um efeito haver”.

Manuel Sarmiento

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu-nos compreender a maneira como estão estruturadas as ações e o cotidiano da educação infantil em creches públicas e em uma creche filantrópica do município de Americana.

A partir das observações cotidianas, entrevistas e análise documental, pouco a pouco foram se desvelando a nós as concepções de infância, educação infantil, famílias, educadores, que nos permitiram uma compreensão ampla do atual cenário destas instituições.

Conforme já apresentamos anteriormente, os temas comuns a ambas instituições compreendidas por nossa pesquisa foram tratados com maior especificidade permitindo contextualizações, aprofundamentos e paralelos com a bibliografia consultada.

Concluímos, então, que a creche municipal formaliza uma proposta pedagógica mencionando estudiosos que têm apresentado importantes trabalhos que consideram a criança como um ser sócio-histórico-construtivista. Aponta a importância da família no contexto da creche, o valor do registro como instrumento de análise para o educador, e tem o cuidado em destacar que a proposta pedagógica não seja vista como um documento fechado, pronto, mas em constante construção e revisão.

Entretanto, com base nas 17 observações cotidianas (que totalizaram 102 horas) realizadas, notamos que a qualidade das atividades propostas às crianças não corresponde à qualidade e diversidade apresentada em seu planejamento. Desta forma, a formação continuada recebida de pedagogas e também através de cursos, embora tenha sido apontada como importante pela educadora entrevistada, de fato, não se materializa num trabalho cotidiano criativo,

visto que freqüentemente ocorrem atividades repetitivas, desinteressantes e aparentemente sem propósito – apesar de todos os registros e avaliações das atividades feitas pelas ADIs.

Faz-se necessário salientar que a proposta pedagógica apresentada pela Secretaria de Educação conta com uma organização muito parecida com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento este que, conforme já apontamos, sofreu inúmeras críticas por parte de renomados profissionais da área, mas que ainda assim vem funcionando como uma cartilha a ser seguida pelos educadores infantis.

Quanto à interação entre educador e familiares, presenciamos momentos de entrada e saída das crianças, em que este contato ocorre, constatando que na maioria das vezes a relação é amistosa, contudo, também presenciamos momentos em que os pais se irritam com educadoras. O contrário também ocorre, porém é mais velado, na medida em que as ADIs comentam entre si o fato após a partida do familiar da criança.

Compartilhamos, então, do pensamento de Tiriba (2001, p.71) para melhor entender tal relação:

No Brasil, como na Europa do século XIX, as creches são instituições que nasceram na contramão da família e não no diálogo com elas; surgiram como mecanismo de compensação social aos efeitos perversos do modelo de desenvolvimento capitalista industrial sobre as populações mais pobres, moradoras de centros urbanos.

Assim, entendemos que a relação que se estabelece entre as famílias e a instituição creche – incluindo-se aqui as profissionais que nela trabalham – também resulta de uma construção histórica que necessita ser reformulada com vistas ao bem estar da criança, pois partimos da premissa de que o processo educativo abarca a criança, sua família e os profissionais que se inserem na instituição, seja ela uma creche, uma escola de educação infantil ou de ensino fundamental.

As duas últimas esferas, então, atuam de forma complementar com o objetivo último de propiciar um desenvolvimento integral à criança, principal componente deste processo.

A creche filantrópica apresenta uma forma de compreensão da criança como um ser inacabado, cujo desenvolvimento precisa ser estimulado em todos seus aspectos: físico, motor, emocional e, principalmente religioso.

A partir das afirmações contidas nos documentos fornecidos à pesquisadora, das entrevistas com a ADI e com o presidente da instituição e, também a partir de dados de conversas informais com a assistente social, firmou-se a constatação de que a grande meta da instituição é oferecer um local onde as crianças possam receber cuidados e formação ética e moral – no sentido de transmissão de valores, especialmente religiosos – enquanto seus pais trabalham.

A creche valoriza a formação das famílias, de forma que possam inculcar nelas princípios morais que lhes permitam oferecer uma boa educação aos filhos. Considerando que a maior parcela da população atendida é constituída por pessoas de pouca instrução, de classes economicamente desfavorecidas, há um investimento no sentido de que a instituição possa contribuir também para a formação dos pais, oferecendo orientações com pediatra e psicólogos voluntários, sobre o desenvolvimento infantil e sobre os comportamentos dos filhos.

Outra característica marcante desta instituição é a utilização de uma linguagem referente à Saúde e à Assistência Social: utilizam termos como “usuários” para designar crianças e “valor por berço” para referir-se à quantia repassada como doações de empresas da região.

A preocupação com a saúde e a higiene se materializa de forma marcante através das campanhas realizadas – contra a verminose, por exemplo – e com a prática cotidiana de passar pente fino à procura de piolhos, no momento da chegada das crianças. Tal hábito nos remete ao período do higienismo, quando as creches viam as famílias como focos de contaminação,

devendo zelar para que esta pudesse modificar seus hábitos de higiene e de vida, de maneira geral, de forma a se adequarem aos novos modelos traçados pela puericultura.

Tomamos conhecimento de que, no ano de 2005, a creche, na qual atuamos através desta pesquisa, passou a contar com o trabalho de uma pedagoga, evidenciando que uma de nossas preocupações já está sendo solucionada. Esperamos que esta profissional possa promover uma maior integração entre os objetivos da creche e o que as novas legislações exigem para um atendimento de qualidade reformulando antigas práticas.

A partir de nossas constatações, podemos afirmar que a influência da história de criação da instituição é muito forte – objetivos e metas iniciais tendem a se perpetuar – ainda que tenhamos uma legislação específica que dedica alguns artigos regulamentando as ações para a educação da criança pequena. Provavelmente, em muitas instituições, antigas práticas e modos de compreender a educação e o desenvolvimento infantil permaneçam enviesadas no cotidiano e, ainda que não sejam percebidas concretamente, constituam verdadeiros entraves à superação de antigas posturas em favor da promoção do desenvolvimento integral da criança.

Enfim, a diferença existente dentre as instituições pesquisadas parece ser devida aos objetivos e metas que orientaram sua criação e, ainda permanecem no imaginário de funcionários e coordenadores.

Indiretamente, a própria organização do espaço no interior de tais instituições nos transmite uma idéia das concepções ali existentes e da maneira como o trabalho se desenvolve no dia-a-dia: como exemplo, podemos citar as imagens de santos que existem no interior da creche filantrópica e a própria vinculação do ambiente físico à igreja – conforme observamos através do arranjo físico dos prédios, a creche figura como um prolongamento da igreja também em suas ações cotidianas - materializando a conservação e difusão da ideologia que esta instituição apregoa.

Em ambas as creches, encontramos o problema do número excessivo de crianças por educador (ressaltando que nas creches municipais o problema é ainda mais crítico do que na filantrópica, visto que existe um número maior de crianças por educador do que na creche filantrópica), denotando que a educação da criança pequena ainda está distante do que a legislação determina como o mínimo para a construção de um atendimento de qualidade. Ao falarmos em qualidade, voltamos a insistir na necessidade de formação do educador para que as antigas práticas sejam reformuladas em favor da criança.

Não podemos, entretanto, nos furtar da constatação de que as políticas públicas não têm contribuído efetivamente para favorecer o desenvolvimento de iniciativas que privilegiem o atendimento à faixa etária dos 0 aos 3 anos.

O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) simplesmente excluiu a educação infantil 0 a 3 anos dos setores educacionais que receberão financiamento (conforme já havia ocorrido quando da adoção do FUNDEF - Fundo de financiamento do Ensino Fundamental).

Por vezes, sentimos que a educação infantil está caminhando para o aprimoramento e a busca da excelência em seu atendimento – a LDB trouxe um grande avanço para esta parcela da educação – contudo, diante de outros acontecimentos, nos reportamos aos anos 80, quando houve a mobilização das mulheres na luta por creches. O movimento dos “Fraldas Pintadas” ocorrido no dia 31 de agosto de 2005, foi um claro exemplo disso. Nesta data, mulheres e bebês com seus carrinhos e chocalhos realizaram uma manifestação no Congresso Nacional exigindo que a educação de 0 a 3 anos fosse contemplada na proposta de emenda à Constituição que institui o FUNDEB.

Ficam para nós as indagações e inquietações: até quando a educação de 0 a 3 anos continuará a ser entendida como menos importante do que a de 4 a 6 anos? Até quando perdu-

rará a situação de “terra de ninguém”, visto que, nem o Estado, nem os municípios querem assumir algo que demanda custos? Até quando continuaremos achando que a obrigação pelo cuidado e educação à criança pequena pertence apenas à família? Até quando será preciso fazer uma “seleção” das crianças mais necessitadas para assegurar um direito à educação, que pela legislação estas crianças já possuem? Até quando será necessário celebrar convênios com instituições filantrópicas para que se possa diminuir a demanda?

Acreditamos que enquanto a educação dos pequenos não incorporar normas padronizadas de funcionamento e continuar permitindo que pessoas sem formação inicial mínima permaneçam atuantes, enquanto não houver um projeto de trabalho sintonizado com a realidade das crianças e das famílias, enquanto não houver preocupação com o espaço físico e o número de crianças por agrupamento ultrapassar imensamente o ideal, será praticamente impossível falar-se a mesma linguagem, tendo como objetivo central promover o desenvolvimento da criança.

Em síntese, enquanto o eixo central de preocupação não estiver na criança, fica difícil que se tenha uma sintonia de ações que possam contribuir para avanços significativos neste âmbito.

As novas tendências e concepções de mundo, ao lado da legislação, têm desempenhado um papel importantíssimo para aproximar ações de origens históricas diferentes. Conforme já discutimos anteriormente, observamos que a creche filantrópica busca sua reorganização enquanto instituição de atendimento à criança, tendo em vista os preceitos do atual ideário hegemônico, porém tenta manter suas origens colocando a pertença à religião católica e, mais do que isso, ao grupo dos vicentinos, como pré-requisito para novas contratações.

A creche pública, por sua vez, mantém seu objetivo educacional e de preparação para a escolarização futura como eixo central de suas ações: busca a formação contínua dos profis-

sionais e valoriza o aprendizado teórico para orientar práticas em consonância com aquilo que formaliza em sua documentação (Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, Projetos Político-Pedagógicos, etc). Entretanto, a manutenção do ensino médio como único requisito para a contratação de profissionais pode se configurar como uma resistência às mudanças, resquício da idéia de que não é necessária formação específica para o trabalho com crianças pequenas.

Por outro lado, vemos que o aproveitamento dos cursos de formação continuada têm ficado aquém do necessário – apesar das ADIs apontarem uma maior intencionalidade no trabalho educativo, as atividades rotineiras ainda são bastante monótonas – algo que poderia ocorrer de uma outra maneira se já houvesse uma formação inicial ao ingressar no trabalho.

Entendemos que o papel dos cursos de formação continuada seja possibilitar uma atualização dos conhecimentos profissionais sobre sua área de atuação, não construir as bases para o trabalho com crianças. Para que o aproveitamento dos cursos seja adequado, é preciso que tal embasamento já tenha sido construído seja em nível médio (Curso Normal) ou nível superior (através do curso de Pedagogia).

Concluindo nosso trabalho, talvez possamos afirmar que na realidade estas instituições se complementam, por isso todas se mantêm ativas. Um exemplo disso é o convênio que está sendo celebrado entre a Secretaria Municipal e as creches filantrópicas. Embora a filantropia e a perspectiva caritativa sejam muito antigas, à medida que absorvem a demanda que deveria ser atendida pelo município, elas se perpetuam, ao invés de caminharem para a extinção, ainda que incorporem novos objetivos.

Como a União, os Estados e os municípios não conseguem chegar a um acordo sobre quem deve assumir efetivamente esta faixa etária – visto que sempre tentam excluí-la das discussões e dos fundos criados para a educação – o número de crianças atendidas acaba ficando

comprometido, afinal, os gastos com crianças de 0 a 3 anos são altíssimos, quando comparado ao gasto com crianças a partir dos 4 anos de idade. Isto ocorrendo, abre-se espaço para novas iniciativas de atendimento a esta demanda: as instituições filantrópicas e particulares.

Segundo afirma o Secretário de educação: (...) *inclusive existe um preconceito contra a creche – pública, né. Muitas mães de classe média, para trabalhar, preferem deixar a criança numa escolinha infantil particular do que deixar numa creche que tem muito mais estrutura, né.*

Esta complementaridade aparente pode, ainda, ser compreendida à luz do modelo capitalista de divisão de classes, segundo sua posição econômica, pois as creches (sejam elas públicas ou filantrópicas) figuram como alternativas às famílias das classes denominadas baixas e médias-baixas, enquanto que as particulares são constituídas por uma população de classe média e média-alta.

Para que possamos chegar a um consenso comum daquilo que seria uma educação de qualidade e, então, trabalhar para sua construção, torna-se necessário definir adequadamente alguns pontos:

- Qual a instância responsável e de onde virão as verbas para este nível de ensino?
- Qual a denominação correta a ser dada ao educador da criança no espaço de creche, visto que as inúmeras denominações que encontramos trazem, cada qual, uma expectativa profissional inerente e, juntas, contribuem para a falta de uma identidade comum, adequada, do que se espera do profissional que atua junto a crianças tão pequenas?
- Definindo a quem pertence a responsabilidade pela educação de 0 a 3 anos, é preciso que haja uma fiscalização sobre a qualidade do trabalho educativo oferecido à crianças em creches filantrópicas e particulares, visto que atualmente, encontramos apenas a preocupa-

ção e fiscalização do ambiente físico, sem um direcionamento do trabalho educativo propriamente dito – o que tem dado margem à adoção de práticas totalmente ultrapassadas que em nada favorecem o desenvolvimento da criança como ser integral.

Para concluir, ressaltamos que a historicidade deve, sim, ser levada em consideração para compreendermos a maneira como estão estruturados os espaços educativos infantis, porém não podemos deixar de refletir e criar estratégias para que este nível tão importante de atendimento se torne solidamente estruturado, como vemos ocorrer nos demais níveis de ensino – como o fundamental, por exemplo – que, salvo seus problemas e desafios, encontram-se firmemente estabelecidos tanto formalmente (através de normas legais e políticas públicas), quanto na prática (onde todos os estabelecimentos possuem uma mesma norma de conduta e se reportam à uma mesma instância responsável – o Estado).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWAY, M.; KRAMER, S. (1985). “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: **Cadernos CEDES** (Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas). São Paulo, p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRÉ, M. E. D.A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas/SP: Papirus Editora, 2002.

ASSINADO CONVÊNIO DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO. **Jornal “O Liberal”**, Americana (SP), p. 06, 04 ago. 1990.

BIBLIOTECA DO DIVINO SALVADOR É VENDIDA A QUILOS, COMO PAPEL VELHO. **Jornal “O Liberal”**, Americana (SP), p. 06, 26 jun. 1975.

BOWLBY, J. **Cuidados Maternos e Saúde Mental**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/polinaci.pdf>. Acesso em 28/03/04.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 28/03/04.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, volumes I e II, maio de 1998.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, 1999, p.18.

BRUNER, J. **Uma nova técnica de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1996.

_____. **O processo de educação.** São Paulo: Nacional, 1978.

_____. **A Cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALDEIRA, J. N. **As Novas Riquezas:** município de Villa Americana. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz, 1930.

CARDOSO, S. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, A. (org.) **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 347-361.

CARVALHO, M.I.C. de & RUBIANO, M.R.B. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Z.M.R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1996.

CERISARA, A. B. A Educação Infantil e as Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural. In: *Cadernos CEDES*, nº 35, julho/2000, p. 78-95.

EDUCANDÁRIO D. SALVADOR. **Jornal “O Liberal”**, Americana (SP), p. 36, 01 jun. 1958.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** 2 ed. Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea)

FARIA, A.L.G. de & PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1992.

_____. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever.** São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Relações de (IN)Dependência entre a oralidade e a escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

“FRALDAS PINTADAS” VÃO ÀS RUAS POR RECURSOS PARA CRECHES. **Jornal Estadão**. São Paulo, 29 ago. 2005. Disponível em <http://www.estadao.com.br/rss/educacao/2005/ago/29/41.htm>

FUNDAÇÃO EDUCANDÁRIO PESTALOZZI. **Biografia de Heinrich Pestalozzi**. Franca (SP), Disponível em http://www.pestalozzi.com.br/hist_pestalozzi.asp Acesso em 20/08/05.

FUNDAÇÃO SEADE. **Perfil Municipal de Americana**. Disponível em <http://www.seade.gov.br> Acesso em 20/08/05.

GUIMARÃES, L. Banho: que delícia. In: **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, L.. A complexidade de um fenômeno. In: **A Creche em busca de Identidade**. São Paulo: Edições Loyola. Cap.1, 1993, p.21-32.

JONES, J.M.K. & BRYAN, A.S. **Americana/São Paulo-Brasil**: Edição Histórica. São Paulo: Editorial Focus, 1975.

KAMII, C. **A criança e o Número**. Campinas (SP): Papirus, 1987.

_____. **Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

_____. **Desvendando a Aritmética**. Campinas (SP): Papirus, 1999.

KAMII, C. & DECLARK, G. **Reinventando a Aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Campinas (SP): Papirus, 2003.

KISHIMOTO, T.M. **História da Pré-Escola em São Paulo**: das origens a 1940. 1986. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. (A) **A Pré-Escola em São Paulo (1877-1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. (B) Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da república. **Cadernos de Pesquisa**, n.64, 1988, p.57-60.

_____. (C) (Coord.) **A Formação de Profissionais de Creches no Estado de São Paulo – 1997-1998**. São Paulo: Fundação Orsa, 1999.

_____. (D) (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN JUNIOR, M.. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (org.) **Educação da Infância Brasileira 1875-1983**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

LEITE FILHO, A. “Proposições para uma educação infantil cidadã”. In GARCIA, R.L. & LEITE FILHO, A. (orgs). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001, p.29-46.

LEONTIEV, A. N. (1988) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, p.119-142.

LIMA, D. M. **Americana em um século: a evolução urbana de uma cidade industrial de porte médio**. São Paulo, Annablume: Fapesp, 2002.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MEC/INEP. Estimativa de Custo Hipotético de custeio de uma creche (0 a 3 anos) de qualidade. In: Seminário “**Financiamento para uma Educação de Qualidade**”. Brasília – DF, 2003 (mimeo).

MERISSE, A. et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MOÇO-SANTACLARA, L.C., CUNHA, B.B.B. O Papel das Interações entre Crianças na Promoção do Desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Revista da Universidade Estadual de Maringá – UEM. (no prelo)

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M.L. de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-25.

OLIVEIRA, Z.R. de. **Educação Infantil**: muitos olhares. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996. P.107-130.

OLIVEIRA, Z.R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, V. H. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L.F. & PARO, V.H. (Org.) **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz: E-DUSP, 1984.

PLANO DE ENSINO (Creche Filantrópica), s.d.

PLANO DE ENSINO ESCOLAR (Escola de Educação Infantil da Iniciativa Privada), 2004.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES (Creche Filantrópica), 2003.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES (Creche Filantrópica), 2004.

RIZZINI, I. & RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, M.S.P.M.L. **A constituição social do brincar: Modos de abordagens do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de Mestrado – UNICAMP, 1994.

ROSEMBERG, F. O Movimento das Mulheres e a Abertura Política no Brasil – o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 51, p. 73-79, 1984.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.M. & PINTO, R.P. **Creches e pré-escolas**. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

SANCHES, E. M. B. C. C.; RODRIGUES, M. L. da P. & HOMMA, M. As políticas públicas e alguns retratos do atendimento à criança pequena financiado pela SEAS/MPAS. In: **A Formação de Profissionais de Creches no Estado de São Paulo – 1997-1998**. São Paulo: Fundação Orsa, 1999.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Revista Dez Anos CIEP Americana. Dezembro, 2001.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Folheto: Ensino Fundamental de 9 anos, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Unidade de Educação Infantil. Proposta Pedagógica da Educação Infantil – Americana. Dezembro, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Unidade de Educação Infantil. Respostas referentes à pesquisa sobre as creches. Americana/SP: Junho, 2004.

SISTEMA DO CIEP LEMBRA O EXTINTO VOCACIONAL: PARA MILITARES, A ESCOLA ERA SUBVERSIVA. **Jornal “O Liberal”**, Americana (SP), p. 19, 03 mar. 1991.

SPITZ, R. **O Primeiro Ano de Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TIRIBA, L. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-80.

VYGOTSKY, L.S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

6. ANEXOS

ANEXO A - DIÁRIO DE CAMPO -CRECHE FILANTRÓPICA:

1º Observação: “*Ota hitóia*”

Data: 29/03/04.

Período: das 7:10h as 11:00h

Agrupamentos Observados: Berçário III e IV

ADIs: Giseli e Gabriela.

Neste primeiro momento na creche, busquei apreender – ainda que de uma forma geral – os agrupamentos existentes, as ações empreendidas com as crianças, o relacionamento das ADIs com os pais (no momento da entrada) e das próprias funcionárias entre si.

No momento da entrada, observei que as ADIs olham a cabeça das crianças verificando se elas não estão com piolhos, pois se estiverem, não é permitido que permaneçam na creche. A reação de alguns pais frente a esta atitude da creche é de reprova, visto que são obrigados a retirar as toucas de seus bebês - mesmo estando muito frio - para a revista.

Quanto às ações empreendidas com as crianças, pude observar dois dos agrupamentos (Berçário III e IV) que permaneceram no mesmo espaço durante uma boa parte do tempo em que permaneci na creche.

Inicialmente, todas as crianças que chegam são levadas para um banco defronte à TV a fim de aguardarem o fechamento do portão. Quando isto é feito, todos se dirigem à sala do Berçário para realizarem a oração da manhã – Sinal da Cruz, Pai-Nosso, Ave-Maria e musiquinhas pedindo que o Senhor abençoe mais um dia na creche.

Em seguida, voltam ao refeitório para tomarem o café da manhã e posteriormente realizam o treino de toalete, sendo, então, encaminhadas para as atividades programadas para cada agrupamento.

Neste dia, o Berçário IV foi levado para a sala de atividades³³, onde ouviram atentamente a estorinha contada e cantada pela ADI – dentre as educadoras desta creche, encontramos esta, uma verdadeira “artista”, que em sua simplicidade, mesmo não tendo uma formação específica para trabalhar com crianças, consegue contar histórias de forma criativa e prazerosa tanto para si, quanto para a turma de crianças do berçário IV, que se encantam, admirando-a, com seus olhinhos arregalados e ansiosos pelo desfecho da história. Quando esta chega ao final, logo lhe pedem “*ota hitóia*” (outra história).

Após esta atividade, as crianças foram ao banheiro para poderem brincar no parque localizado nos fundos da creche, permanecendo ali por aproximadamente 30 minutos até que fosse chegada a hora do almoço.

Dirigindo-se ao refeitório após terem realizado a higienização das mãos, as crianças fizeram sua refeição e depois de escovarem os dentes, foram dormir.

2º Observação: *Conhecendo a rotina da creche...*

Data: 05/04/04

Período: das 7:20h as 11:00h

Agrupamentos Observados: Berçário III

ADIs: Giseli.

Neste dia, chegando à creche, procurei permanecer próxima ao portão a fim de observar a maneira como as crianças são recebidas pelas ADIs e qual o contato com os pais. Percebi,

³³ Denominaremos sala de atividades o espaço onde estão as mesinhas, a lousa, os livros e o material pedagógico, sendo usada por todas as turmas da creche, visto que não existem salas específicas para cada turma.

então, que mesmo as ADIs parecem sentir-se penalizadas ao exigir que os pais retirem as toucas dos bebês para realizarem a revista de suas cabeças a procura de piolhos, portanto, quando a criança é pequena, nota-se que elas o fazem de forma menos meticulosa do que em relação às crianças maiores.

Tendo em vista que as ADIs se revezam para ficarem recepcionando as crianças, aquelas que pertencem a outros agrupamentos são levadas à sua respectiva ADI, permanecendo sempre juntos, neste momento, os seguintes agrupamentos: Berçário I e II, Berçário III e IV e Maternal I e II (embora estes últimos fiquem em outro prédio).

Até o momento em que o portão é fechado, as crianças do Berçário III e IV permanecem assistindo TV. Em seguida, fazem as orações matinais e tomam café.

Neste dia, após o treino de toalete, as crianças do Berçário III foram levadas à sala de atividades, onde ouviram estorinhas e cantaram musiquinhas. Posteriormente, foram levadas ao parque da creche, onde brincaram ouvindo músicas da Xuxa.

É importante salientar que a ADI se envolve bastante com a turma, cantando e brincando no balanço com as crianças que se divertem muito até o momento em que são chamadas ao banheiro para fazerem a higiene das mãos preparando-se para o almoço, servido no refeitório.

Em seguida, as crianças escovam os dentes e são levadas aos berços a fim de descansarem.

Ainda que à distância, pude observar que os bebês do Berçário I e II trazem seus próprios pentes-finos para a revista no início da manhã e, após ingressarem ao interior da creche, permanecem em seus berços e suas ADIs fazem as orações juntamente com as ADIs do BIII e BIV. Posteriormente, as crianças são levadas ao saguão da creche para o banho de sol e pode-se perceber que as educadoras pouco se dedicam a brincar com as crianças, restringindo-se mais aos cuidados para que não chorem e com sua higiene. Salienta-se, ainda, o uso do andador para crianças destes agrupamentos.

Tendo questionado sobre a formação da educadora do BII, tomei conhecimento de que ela possui apenas a segunda série do ensino fundamental e trabalha na creche há mais de 10 anos.

3º Observação: *Qual objeto está faltando? Trabalhando a memória na creche.*

Data: 12/04/04.

Período: das 7:10h as 11:10h

Agrupamentos Observados: Maternal I.

ADI: Fábria.

Hoje, busquei informações sobre os grupos de crianças que ficam no outro prédio existente na creche e pude constatar que embora o agrupamento denominado Maternal I tenha crianças com 4 anos de idade, – fora de nossa proposta de pesquisa definida como 0 a 3 anos – também encontram-se presentes crianças com 3 anos tornando necessário incluirmos este grupo em nossa pesquisa.

Tendo esclarecido isto, permanecemos com estas crianças durante todo o período acompanhando as atividades desenvolvidas pelas crianças.

Inicialmente, elas são recebidas e, sentando-se em alguns bancos (provavelmente retirados da igreja à qual a creche encontra-se anexa) assistem TV até que o portão seja fechado e possam tomar o café da manhã. Entretanto, antes do café fazem uma oração em agradecimento a Deus por mais um dia.

Em seguida, as crianças e a ADI sentam-se no chão (em círculo) e fazem a Roda de Conversa, onde as crianças contam o que fizeram no final de semana. Neste momento, sabendo da minha formação em Psicologia, a ADI começa a apontar algumas crianças que sempre repetem o que a outra falou e parece esperar uma resposta minha àquilo que lhe parece anormal. De forma subsequente, ela me aponta atitudes de um garoto que “transforma” qualquer brin-

quedo em faca ou em arma e, quando ele consegue desempenhar as atividades propostas por ela, assinala que apesar de indisciplinado, ele é inteligente e chega a declarar que acha que ele precisa de psicólogo e fonoaudiólogo (devido ao seu problema de fala).

Posteriormente, as crianças ouvem uma estorinha – a ADI coloca o CD no rádio e vai mostrando as figuras conforme a estória é contada. As crianças gostam muito, porém tumultuam um pouco a atividade tentando observar o livro de maneira mais próxima.

Em seguida, brincam com blocos de encaixe até que outro agrupamento desocupe a sala de atividades. Sendo levadas a esta sala, a educadora trabalha (em forma de brincadeira) a memória das crianças: expõe quatro objetos sobre a mesa e pede que uma criança observe-os e se retire da sala; na sua ausência, esconde um dos objetos e, quando a criança volta, pergunta qual objeto está faltando.

A ADI propõe-se a ensinar, o número um. As crianças deviam associar um objeto mimeografado na folha de sulfite ao número. Além disso, as crianças fazem o desenho livre utilizando tintas.

Após esta atividade, as crianças são levadas para o pátio da creche (ao lado da igreja) e brincam com bonecas, carrinhos e panelinhas até que seja chegada a hora do almoço.

4º Observação: *Conhecendo a estrutura administrativa da instituição.*

Data: 26/04/04.

Período: das 7:15h as 11:00h

Agrupamentos Observados: Berçários I e II.

ADIs: Célia e Ana.

Neste dia, fiquei durante algumas horas com as crianças dos Berçários I e II e também dediquei aproximadamente uma hora a conversar com a assistente social visando compreender melhor a estrutura da instituição.

Enquanto estive com os bebês, eles brincavam livremente pela sala do berçário e algumas crianças eram colocadas nos andadores.

Conversando com a assistente social, pude me inteirar de que a creche se mantém com uma verba do governo federal que geralmente é recebida nos meses de maio ou junho, sendo que a prefeitura municipal complementa esta verba. Além disso, dezoito empresas da região contribuem pagando um valor mensal “por berço” (conforme expressão da própria assistente social)³⁴.

A creche possui, ainda, dois salões comerciais alugados (contudo, ela assinalou que um não recebe aluguel há 6 meses) e um terreno no centro da cidade que está sendo usado como estacionamento.

São realizadas, ainda, quermesses mensais a fim de arrecadar verbas para a manutenção da creche, porém a frequência com que estas quermesses são realizadas é definida pelo presidente da instituição – um vicentino voluntário eleito por uma organização religiosa denominada “Obra Unida São Vicente de Paulo”.

A creche conta com doze funcionárias (ADIs, assistente social, secretária e faxineira) e um administrador. Ressalta-se, ainda, a exigência feita pela prefeitura de que a instituição tenha uma assistente social (caso contrário, suspende o repasse de verbas), haja vista que as ações da creche estão voltadas para o social.

Quando a creche necessita de reformas em suas instalações e compra de móveis são feitos projetos e enviados a empresas da região que escolhem - dentre todas as instituições filantrópicas da cidade – qual será contemplada com a doação de 1% de seu imposto de renda. Desta forma, já foram conseguidos os novos berços e a compra de ventiladores para a creche.

³⁴ Em analogia à nomenclatura hospitalar, que se refere a vagas de pacientes como “leitos”.

De maneira geral, o gasto mensal da instituição é estimado por volta de R\$ 13.000,00 com 100 crianças.

Quando perguntei sobre o salário das ADIs, a assistente social afirmou que todas as funcionárias, independente de sua função, recebem em torno de R\$ 402,00 por 40 horas semanais, mais benefícios como almoço, cesta básica e vale transporte (desconta-se apenas 6% do valor total do passe do salário e o restante é complementado pela instituição) e convênio com farmácia. Sobre seu próprio salário, Elaine disse que gira em torno deste valor, contudo, por 20 horas semanais.

As contratações de funcionárias são feitas pela administração da instituição (presidente e administrador) e para a última seleção de ADI (para o agrupamento pré-escolar) fora exigido o nível de pedagogia completo ou em andamento. Entretanto, a Elaine esclarece que esta é uma exigência da prefeitura.

Quanto aos critérios para a admissão de crianças, estes se baseiam na necessidade das mães trabalhadoras em deixar seus filhos. Estas devem residir em Americana, possuir baixa renda (um salário mínimo) ou encontrar-se em “situação precária”, ou seja, ser recém-chegada na cidade e não ter com quem deixar os filhos para procurar emprego. No caso de “situação precária mães têm de 20 a 30 dias para encontrar um emprego, caso contrário, a criança perde o direito de frequentar a creche”.

Em relação à população atendida, segundo informação da assistente social, a grande maioria é representada por pais amasiados ou casados, com pouca instrução e profissões como pintores, pedreiros, domésticas e secretárias.

Segundo a assistente social, as famílias não pagam pelo atendimento oferecido, contudo diante da necessidade sentida durante o ano de 2003, foi estipulada a quantia de R\$ 10,00/mês para que cada família pudesse contribuir com a creche, embora este valor não seja obrigatório e muitas mães estejam enviando uma quantia menor. A creche não pede lista de materiais.

O trabalho pedagógico das ADIs é orientado pela própria assistente social, na instituição há 4 anos.

Segundo ela, durante dois anos foram feitas reuniões de formação para educadoras de todas as entidades da cidade no espaço da creche, para as quais a prefeitura cedia uma pedagoga. Contudo, estas reuniões foram dificultadas com a mudança da presidência da creche, que passou a privilegiar as quermesses, de forma que as funcionárias precisaram do tempo em que as crianças são dispensadas - anteriormente dedicado à formação - para as preparações do mobiliário e do espaço interno da creche para as quermesses.

5ª Observação: *“Jesus está olhando para você” – cuidado com as “artes”!*

Data: 03/05/04.

Período: das 7:15h as 11:00h

Agrupamentos Observados: Berçário IV.

ADI: Gabriela.

No momento em que o portão ainda estava aberto, as crianças permaneceram assistindo TV sentadas no banco do refeitório. Em seguida, fizeram as orações da manhã e tomaram o café.

Foram, então, levadas para a sala de atividades, onde cantaram musiquinhas infantis (algumas de fundo religioso) e receberam revistas para que encontrassem mamães com seus filhinhos, a fim de produzirem um cartaz para o dia das mães.

As crianças, então, observaram diversas gravuras da revista e escolheram as mães para a educadora recortar. Em seguida, a ADI passou cola nas figuras e entregou para que as crianças colocassem no cartaz, indicando o lugar onde deveriam fixá-la. Uma mensagem, então foi escrita e o cartaz foi colocado no portão de entrada da creche.

Salientamos que diante da palavra de baixo calão dita por uma das crianças, todos cantaram uma música cuja letra dizia que Jesus estava “olhando” e não estaria gostando daquilo que a criança havia dito. A criança, então, olhou para todos de maneira assustada.

6º Observação: *A rotina na creche...*

Data: 10/05/04.

Período: das 7:15h as 11:00h

Agrupamentos Observados: Berçário III.

ADI: Giseli.

Neste dia, tudo ocorreu de acordo com a rotina da creche: após passarem pela revista do cabelo, as crianças foram recepcionadas no banco defronte à TV e aguardaram o fechamento do portão para poderem prosseguir fazendo a oração da manhã e dirigindo-se às suas atividades específicas na sala de atividades, na qual a educadora trabalhou com histórias e musiquinhas.

Terminado o momento das histórias, as crianças foram levadas ao saguão da creche, onde se divertiam com brinquedos e ursos de pelúcia até que se aproximasse o horário do almoço, quando foram levadas ao treino de toalete e à higiene das mãos.

Após a refeição, as crianças escovaram os dentes e foram repousar.

7º Observação: *“isto é bom para ele firmar as perninhas” – a experiência ditando ações na creche.*

Data: 17/05/04.

Período: das 7:20h as 10:50h

Agrupamentos Observados: Berçário I, II e IV.

ADIs: Célia, Ana e Gabriela.

A rotina das crianças se estruturou da mesma forma como costumeiramente ocorre, porém, neste dia senti uma maior aproximação da educadora do BIV, que me convidou a acompanhar seu grupo.

Assim, segui com ela para a sala de atividades e ouvi as histórias e as musiquinhas cantadas, além de ter acompanhado o trabalho da ADI ensinando os meios de transporte aéreos e terrestres às crianças, por meio da atividade de recorte revistas e colagem. As crianças somente procuravam as gravuras na revista e o recorte era feito pela educadora. Quanto à colagem, as crianças puderam fixar a figura (já com a cola) no local indicado pela educadora no cartaz que a turma produzia.

Após estas atividades feitas pela turma do BIV, me aproximei dos bebês do BI e BII, que brincavam com alguns brinquedos de borracha no pátio da creche, onde são levados para tomarem banho de sol. Notei, também, que as educadoras de ambos os grupos se restringem a “olhar” as crianças para evitar que se machuquem com os brinquedos ou com o andador, havendo, portanto, pouca interação entre os adultos e as crianças. Além disso, a função de alimentar os bebês e de cuidar de sua higiene é marcante na postura demonstrada por estas ADIs.

Em relação ao desenvolvimento infantil, estas mulheres que afirmam trabalhar em creche há 10,15 anos parecem ter formulado “conceitos” a partir de sua própria experiência, algo que fica evidenciado a partir de acontecimentos tais como:

Ajudando uma criança a subir e descer uma pequena escadaria existente no pátio onde os bebês tomam sol, a ADI do BII afirma que aquela atividade é boa *“para ele firmar as perninhas”*. Além desta consideração da ADI, temos também a fala da ADI do BI, que diz: *“atualmente não estamos tendo tempo de fazer muitas massagens, mas sempre que possível, fazemos, para estimular o bebê”*.

Assim, embora as atividades sejam propostas às crianças aparentemente sem um planejamento prévio propriamente dito, estas se encontram fundamentadas nas experiências anteriores das educadoras.

Posteriormente, os bebês foram levados ao refeitório para almoçarem e as crianças maiores (B IV) ficaram assistindo TV até que fosse chegada a hora de irem para a mesa do almoço.

Após o almoço, os bebês foram trocados e levados aos berços para o momento do repouso, enquanto que as crianças do B IV escovaram os dentes e foram ao banheiro para depois seguirem para seus respectivos berços.

8º Observação: *De quem é o nome que está aqui neste crachá????*

Data: 24/05/04.

Período: das 7:15h as 10:45h

Agrupamentos Observados: Maternal I.

ADI: Fábria.

As crianças ficaram assistindo TV juntamente com a turma do Maternal II enquanto esperavam pelo fechamento do portão, pois também nestes agrupamentos as educadoras se revezam para recepcionarem as crianças no portão e fazer a revista das cabeças à procura de pio-lhos.

Posteriormente, as crianças fazem orações agradecendo a Deus pelo alimento que irão receber e tomam o café da manhã, sendo que neste momento as turmas de Maternal I e II já estão separadas.

Em seguida, a ADI conduz as crianças a um espaço do grande salão onde são acolhidas e pede que se sentem em círculo. Fazendo isto, começa a distribuir crachás onde estão escritos os nomes de cada uma. A ADI exhibe o crachá e as crianças precisam reconhecer que ali está seu nome – tarefa que parece não obter sucesso, pois a maioria das crianças o faz por meio de tentativas de adivinhação.

Feito isto, a ADI coloca um CD de estorinha e vai apontando as gravuras no livro, de acordo com o desenvolvimento da estória. As crianças se mostram interessadas e atentas aos acontecimentos narrados.

Após a estória, as crianças são convidadas a brincarem com o jogo de dominós e o jogo é organizado de forma que cada criança deve respeitar sua vez, reconhecendo dentre suas peças aquela que “encaixa” nas pontas. Assim, muitas crianças demonstram dificuldade em perceber qual seria a peça correta a ser encaixada.

Vendo que a educadora do BIV já havia desocupado a sala de atividades, Fábria conduz suas crianças para este espaço e distribui folhas mimeografadas contendo os objetos de higiene pessoal – escova de dentes, sabão, pasta de dentes, etc. e a seguir são convidadas a pintarem usando os lápis de cor.

Quando as crianças terminam a pintura do desenho, a ADI apanha as pastas de cada criança e, por meio do desenho colado na capa, pede que elas identifiquem a sua. A educadora, então, chama minha atenção para o fato de ter colado personagens que tenham alguma relação com as características físicas da criança, por exemplo, para uma criança negra, ela colou a figura do Cebolinha e da Mônica mais “bronzeados”. É a própria educadora que passa entre as mesinhas guardando os desenhos.

Após esta atividade, as crianças são levadas ao banheiro e, em seguida, ficam assistindo TV até que a sala pedagógica seja desocupada pelo BI.

Chegando a esta sala, a educadora dá brinquedos de encaixe e deixa as crianças livres para brincarem enquanto ela se dedica a recortar o desenho que elas pintaram quando ensinou o número 2, chamando sua atenção apenas nos momentos em que elas montam armas e começam a brincar de atirar. Como forma para desviar a atenção das crianças desta atividade “reprovável”, em sua visão, ela as convida a montar um grande castelo.

Em seguida, as crianças vão assistir TV enquanto esperam pelo horário do almoço. Chegado este momento, fazem as orações antes de se sentarem à mesa.

9º Observação: *A relação creche versus pais: uma relação de poder???*

Data: 31/05/04.

Período: das 7:15h as 11:15h

Agrupamentos Observados: Berçário I, II.

ADIs: Célia e Ana.

Quando cheguei, notei que a assistente social conversava seriamente com uma mãe no portão e, pelo que pude compreender, a mãe queixava-se do controle dos piolhos dizendo que não tinha onde deixar seu filho se ele não pudesse permanecer na creche. A assistente social, por sua vez, afirmava que esta é uma norma da creche que não pode deixar de ser cumprida. Diante dos protestos da mãe, a conversa assume um tom de ameaça, pois a assistente social, afirma que já ligou várias vezes no serviço da mãe e não a encontrou – insinuando que ela pode não estar mais trabalhando e que por esta razão seu filho perderia a vaga na creche. A mãe, então, pediu para deixar seu filho na creche até que pudesse encontrar alguém (parentes ou amigos) para ficar com ele e a assistente social acabou permitindo.

Dirigi-me, então, para a sala do BI e observei que as crianças brincaram bastante na sala, receberam massagens nos pezinhos (feita pela ADI) e tomaram banho de sol. A ADI fez um comentário dizendo que um dos bebês é “molinho” e precisa de massagens e exercícios com as perninhas, pois é muito “preguiçoso”.

Quando o grupo do BII se juntou ao BI, tornaram-se mais freqüentes as disputas por brinquedos, mas as educadoras apresentam uma grande cumplicidade ao desempenhar a tarefa de cuidar dos bebês, de forma que uma auxilia a outra no momento em que as crianças choram, acolhendo todos os bebês indistintamente.

Comentando que havia trabalhado muito na última sexta-feira, quando as crianças foram dispensadas para a instalação de ventiladores na creche, questionei se elas haviam trabalhado normalmente mesmo sem ter crianças e Célia afirmou que sim, dizendo, ainda, que o presidente não permitiu que elas saíssem nem alguns minutos mais cedo. Questionei, então, há quantos anos ela se encontra na creche e fui informada de que há 19 anos ela está ali tendo passado por muitas diretorias e assistentes sociais. Quando lhe perguntei se a transição de diretoria provoca muitas mudanças na forma de trabalhar com as crianças, ela me disse que às vezes eles passam a exigir que elas voltem a estudar e por esta razão ela conseguiu concluir o ensino médio, pois gostava muito de ir à escola.

10º Observação: *Brincando de bola com a tia e a pesquisadora...*

Data: 09/06/04.

Período: das 7:15h as 10:45h

Agrupamento Observado: Berçário III.

ADI: Giseli.

Quando cheguei, as crianças estavam assistindo TV, aguardando pela chegada de outros amiguinhos. Em seguida, foram para a sala do Berçário fazer as orações (Pai-Nosso, Ave-Maria) e cantar as musiquinhas habituais (bom dia) antes de tomarem café.

Após o café, fizeram o treino de toalete e foram levadas à sala de atividades, onde ouviram várias estorinhas contadas e cantadas pela ADI que, entretanto, não mostrava muito envolvimento com o que fazia. Em seguida, as crianças sentaram-se nas mesinhas e fizeram desenhos com giz de cera.

Posteriormente, foram levadas ao pátio nos fundos da creche e brincaram com diversos objetos distribuídos pela ADI (ursos de pelúcia, bonecas, carrinhos, bolas, etc). A ADI, então, se restringia a “olhar” as crianças.

Chegado o horário, as crianças foram levadas ao refeitório para almoçarem.

11º Observação: *Tia, faz ele dormir???*

Data: 14/06/04.

Período: das 7:15h as 10:45h

Agrupamento Observado: Berçário IV

ADI: Gabriela.

As crianças fizeram as atividades habituais – assistir TV enquanto esperavam fechar o portão, fizeram orações, foram ao banheiro, tomaram café – até que foram levadas à sala de atividades, onde ouviram estorinhas e pediram que a educadora cantasse algumas musiquinhas – do jacaré, da borboletinha, etc.

Em seguida, a ADI propôs uma atividade de recorte de revista com as mãos e, posteriormente, ajudou as crianças a colarem os recortes, em uma folha de sulfite, fazendo muita bagunça e sujeira pela sala. É importante ressaltar que a ADI “pegava na mão” de cada criança ensinando-as a rasgar os recortes da revista.

Após terminarem a atividade, deixaram os trabalhos secando sobre uma das mesinhas da sala e foram brincar no pátio da frente da creche. A educadora, então, levou dois grandes recipientes plásticos cheios de brinquedos variados e espalhou-os para que as crianças pudessem se divertir com eles.

Demonstrando interesse pela brincadeira de faz-de-conta desencadeada entre as próprias crianças, a pesquisadora consegue se inserir nas brincadeiras e as crianças passam a trazer os bichinhos de pelúcia (filhinhos) para nanar. A pesquisadora, então, cantou para os ursinhos dormirem e colocou-os deitados lado a lado (da mesma forma que as crianças dormem nos berços), ninando-os.

A ADI, por sua vez, se integra na brincadeira cantando musiquinhas e criando um ambiente bastante agradável e favorável ao faz-de-conta que só foi interrompido na hora do almoço, quando, após recolher os brinquedos, todas as crianças foram levadas ao refeitório.

Após o almoço, todos foram escovar os dentes e fazer xixi para dormirem em seus berços.

12º Observação: *Enquanto a tia se distrai, as crianças fazem “arte”...*

Data: 21/06/04.

Período: das 7:30h as 11:00h

Agrupamento Observado: Maternal I.

ADI: Fábria.

Quando cheguei, as crianças estavam sendo recebidas no portão, passando pela revista das cabeças à procura de piolhos e, em seguida, foram levadas para assistir desenho, enquanto a cozinheira preparava o café da manhã. Tomaram café e voltaram para o banco próximo à TV, contudo, a ADI pediu para que eles sentassem no chão e deu-lhes uma atividade de alihavo (um cadarço que era passado pelos furos de uma figura colada numa placa de madeira).

As crianças não tardavam em fazer um grande emaranhado com aquele cadarço. Além disso, o brinquedo “pedagógico” acabava se transformando em rede lançada ao mar, em volante e em muitos outros objetos que a imaginação das crianças permitia. Fábria, então, reprendia as crianças ao ver que elas se distanciavam cada vez mais da atividade por ela proposta.

Em seguida, foram brincar na área externa da creche (ao lado da igreja) apanhando diversos brinquedos. Salientamos, ainda, que neste agrupamento se formam alguns sub-grupos que se mantêm juntos para brincar, de acordo com suas afinidades.

A educadora, então, fez algumas observações sobre a brincadeira que se desenvolvia entre um menino e uma menina, aparentemente insinuando que eles se gostavam como “namoradinhos”.

Enquanto a educadora se distraiu, as crianças foram cavar o pé da árvore – demonstrando a necessidade em brincar com areia ou terra. Porém, fazem isto escondido, pois sabem que se a tia ver, ficará brava.

Além de mexer na terra, enquanto a ADI estava distraída conversando com outra ADI, uma das crianças falou um palavrão e todas ficaram espantadas olhando para mim e esperando uma atitude repreensiva. Logo, as crianças foram levadas para almoçar e a brincadeira se encerrou.

13º Observação: *A rotina do berçário na creche...*

Data: 30/06/04.

Período: das 7:20h as 11:00h

Agrupamentos Observados: Berçário I e II.

ADIs: Célia e Ana.

Quando cheguei à creche, as crianças estavam passando pela revista das cabeças e eram levadas para seus berços ou nos “chiqueirinhos”, permanecendo ali até que as atividades fossem iniciadas – após a oração das crianças mais velhas.

Em seguida, as crianças receberam suas mamadeiras – ainda nos berços – e foram colocadas no chão (após terem sido trocadas) para brincarem com alguns bichinhos de borracha.

Assim, Berçário I e II permaneceram juntos brincando com as bolas, bichos de pelúcia, borracha, além de algumas peças de encaixe. Enquanto que uma criança que ainda não sabe andar foi colocada no andador.

Todos permaneceram ali brincando com a ADI e com a pesquisadora até que o sol ficou mais quente e, então, as crianças puderam ser conduzidas à área externa da creche – após terem recebido mamadeiras com suco.

As crianças foram levadas nos carrinhos para a escadaria defronte à igreja – espaço inadequado para bebês que estão começando a andar – e as ADIs precisam se desdobrar para conseguir evitar que os bebês se machuquem. Contudo, as próprias educadoras parecem gostar deste local, pois acreditam que o subir/descer escada faz com que as crianças exercitem suas perninhas e se desenvolvam melhor. Assim, neste espaço, as ADIs aproveitaram para dar bolacha de maisena às crianças e deixaram que elas brincassem até o horário do almoço, quando elas foram levadas para o refeitório.

Após o almoço, as crianças receberam uma vitamina receitada pelo pediatra que realiza um trabalho voluntário na creche e suas roupas foram trocadas para que pudessem dormir.

14º Observação: *Quem será que irá acertar o alvo????*

Data: 06/07/04

Período: das 13:30h as 16:30h

Agrupamento Observado: Berçário III

ADI: Giseli.

Assim que entrei na creche, notei que as crianças estavam brincando no parque da frente e a educadora, a princípio, observava-as ao longe. Posteriormente sentou-se no balanço e brincou com as crianças que gostaram muito da sua participação.

Em seguida, elas foram tomar banho. Enquanto a ADI dá banho em uma criança, as demais ficam sentadas sobre os vasos sanitários (fechados) esperando pela sua vez.

Durante o banho, pode-se notar uma relação bastante próxima entre adulto e as crianças, tanto para aquelas do BIII, quanto para os bebês do BII – que dividem o mesmo banheiro. Foi possível perceber que as educadoras transmitem segurança e possibilitam trocas afetivas com as crianças abraçando-as com carinho.

Ressalta-se, ainda, que conversando com as crianças, a educadora do BII estimula o desenvolvimento da linguagem, haja vista que as crianças de sua turma estão começando a falar

as primeiras palavras. Estas ainda são pouco compreensíveis, porém trabalhadas pela ADI, que parece “traduzir” o que a criança está querendo dizer para que elas consigam se comunicar.

Após banho, as crianças tomaram lanche e foram levadas à sala pedagógica e a ADI ajudou-as a construir um prédio com grandes peças de armar, convidando-as, posteriormente, a acertar o prédio jogando uma bolinha em sua direção. As crianças, então, posicionaram-se no local estabelecido pela educadora e esperaram sua vez para que pudessem atirar a bolinha na tentativa de acertar a construção. Quando uma das crianças acertou o alvo, todas riram e se divertiram bastante.

Terminada esta atividade, as crianças foram levadas a assistir TV até que seus pais chegassem para buscá-las. Uma das ADIs, fica na porta do refeitório observando quais as mães já chegaram e, então, chama a criança cuja mãe já foi reconhecida. Tal atitude parece evitar tumulto – o que poderia favorecer o sumiço de alguma criança desacompanhada.

15º *Observação:* As mordidas na creche...

Data: 13/07/04

Período: das 13:30h as 16:30h

Agrupamento Observado: Berçário IV.

ADI: Gabriela.

Quando cheguei à creche, Gabriela estava dando banho em uma criança, enquanto as demais esperavam sua vez sentadas sobre o vaso sanitário.

Da mesma forma como já relatamos em relação às turmas de BII e BIII, o banho parece ser um momento prazeroso de contato afetivo entre educadora e crianças.

Terminado o banho, as crianças foram assistir TV até o momento de receberem o lanche da tarde. Após o lanche, retornaram a este espaço, porém sentaram-se no tapete do chão – segundo o que propunha a ADI – e receberam diversos brinquedos de encaixe. Tendo percebido o interesse de uma das crianças pelos bichos de material plástico existentes dentre os brinquedos distribuídos, a ADI solicitou que a ADI do Berçário I emprestasse seus bichinhos para que as crianças pudessem brincar. Assim, elas puderam identificar girafas, leões, dinossauros, jacarés e muitos outros bichos ampliando, assim, seus conhecimentos sobre os animais.

As crianças, então, brincaram bastante e os conflitos também foram recorrentes. A ADI mostrou disposição em solucioná-los. Quando pediu que as crianças guardassem os brinquedos, algumas resistiram, porém acabaram obedecendo.

Ficaram, então, assistindo TV juntamente com a turma do BIII até que fossem chamadas a encontrarem seus pais no portão. Salientamos, ainda, a ocorrência de mordidas entre as crianças de ambas as turmas – apesar de todo cuidado tomado pela ADI. A criança que fora mordida imediatamente relatou o fato à mãe, no portão, e esta pediu explicações à ADI demonstrando pena da filha.

ANEXO B - DIÁRIO DE CAMPO - CASA DA CRIANÇA MUNICIPAL:

1º Observação: *Conhecendo a creche...*

Data: 23/03/04

Período: das 12:45h às 17:00h.

Agrupamentos Observados: Berçário I A e B.

ADIs: Cláudia e Joana.

Neste dia, busquei realizar um levantamento dos agrupamentos existentes na creche para que pudesse ter uma visão melhor do que iria observar no cotidiano da instituição. Assim, temos:

- Berçário I (A): 4 a 8 meses. ADIs Claudete (manhã) e Joana (tarde);
- Berçário I (B): 8 a 12 meses. ADIs Livia (manhã) e Cláudia (tarde);
- Berçário II: 1 ano e 1 mês a 1 ano e 8 meses. ADIs Mônica (manhã) e Fabiane (tarde);
- Berçário III: 1 ano e 9 meses a 2 anos e 5 meses. ADIs Rita (manhã) e Luzia (tarde);
- Maternal I: 2 anos e 6 meses a 3 anos. ADIs Lucélia (manhã) e Julia (tarde);
- Maternal II: 3 anos e 1 mês a 3 anos e 6 meses. Pedagoga Amélia (manhã) e ADI Alice (tarde).

Tomei conhecimento, ainda, de que as ADIs se revezam entre horas de trabalho diretamente com as crianças e horas de estudo em período oposto ao que se dedicam ao trabalho com as crianças.

Além disso, mensalmente recebem a visita de uma pedagoga contratada pela prefeitura que realiza orientações sobre os trabalhos desempenhados para com as crianças.

Como neste dia ocorreria a reunião com tal pedagoga, solicitei autorização da diretora para participar dela e observei que as ADIs possuíam um planejamento dos temas que deveriam ser trabalhados com as crianças divididos em conteúdos e sub-conteúdos³⁵ que deixam o educador livre para escolher atividades que possam estar enquadradas naqueles grupos. Entretanto, tais divisões estavam causando muita confusão e parecia difícil às ADIs compreender que podiam trabalhar diversos conteúdos a partir de uma mesma atividade e que não era necessário dividi-las em compartimentos estanques. Assim, tal reunião girou em torno da discussão do que poderiam desenvolver em cada sub-conteúdo ou conteúdo.

Quando retornei à observação dos grupos de crianças propriamente dita, elas estavam recebendo a papa e posteriormente foram levadas a tomar banho.

Após o banho, as crianças ficaram brincando no chão da sala com alguns brinquedos espalhados. Outras, porém, preferiram dormir em seus berços (identificados com o nome de cada criança para que se possam utilizar sempre os mesmos – denotando uma prática higiênica).

A partir das 16:30h, os pais começaram a chegar para buscar seus filhos em cada uma das salas. As ADIs, por sua vez, comentam como foi o dia da criança - falam se comeu, se ficaram bem, etc.

As crianças podem permanecer na creche até as 17:00h, contudo os pais que tem dificuldade em chegar até este horário podem conversar com a diretora e solicitar que seus filhos possam permanecer até as 17:30h, no máximo, pois as funcionárias são dispensadas neste horário.

³⁵ Conforme consta na proposta pedagógica da Educação infantil elaborada pela Prefeitura municipal, a grade curricular está organizada em grandes tópicos – conteúdos – dos quais derivam alguns assuntos a serem trabalhados com a criança. Como exemplo, podemos citar o conteúdo diferentes linguagens, do qual derivam os sub-conteúdos: linguagem oral, escrita, matemática, artes visuais, linguagem musical, corporal e midiática.

2º Observação: *“Não faço Pedagogia para ficar limpando ‘bumbum’ de criança”.*

Data: 23/03/04

Período: das 13:20h às 17:00h.

Agrupamento Observado: Berçário II.

ADI: Fabiane.

Quando cheguei, as crianças estavam despertando e se dirigindo para a área dos fundos da creche para brincarem com as motocas.

Conversando com a estagiária Janice, tomo conhecimento de que a escolaridade exigida para o trabalho em creches se resume ao ensino médio, não sendo necessária formação nem sequer em nível de magistério.

Além disso, questionando a ADI do BII e a estagiária Janice, fui informada de que as ADIs são contratadas pela prefeitura e possuem direitos assegurados pela CLT, enquanto que as professoras eventuais recebem seu salário pelos dias trabalhados, não gozando de direitos como 13º salário e férias remuneradas, nem tampouco podem participar das reuniões com a pedagoga da prefeitura e das capacitações oferecidas pela Secretaria da Educação. Já as estagiárias, são contratadas por 4 ou 6 horas diárias, podendo escolher o tempo em que desejam permanecer na creche de acordo com a classificação obtida no concurso de sua admissão.

Assim, fica evidenciado o descontentamento tanto da professora eventual do BII, quanto da estagiária [Janice], que chega a afirmar que gostaria de estar na EMEI, pois não faz Pedagogia para cuidar de criança e trocar fraldas – em suas próprias palavras “limpando bumbum de criança”.

Posteriormente, a ADI Luzia e a estagiária Eveline chegam com as crianças do BIII para brincarem juntas até o momento em que são levadas a tomarem lanche no pátio da creche onde, embora todas permaneçam juntas, cada agrupamento possui sua mesa.

Após o lanche, as crianças do BIII fazem o treino de toalete utilizando penicos e as do BII tomam banho e são trocadas pela educadora.

Em seguida, são conduzidas à sala e ficam brincando com alguns brinquedos plásticos e assistindo filme até que seus pais cheguem para apanhá-las.

3º Observação: *Brincando com a tia: o teatro de sombras e o Lobo-Mau e os Quinze Porquinhos no parque...*

Data: 06/04/04

Período: das 13:30h às 17:10h.

Agrupamento Observado: Maternal II.

ADI: Alice.

Quando cheguei, as crianças estavam dormindo e, aos poucos, foram despertando e sendo conduzidas pelas ADIs a tomarem lanche no pátio da creche.

Em seguida, a ADI do Maternal II apresentou um teatro de sombras reunindo crianças de todas as turmas para assistirem. A estória falava de animaizinhos que eram amiguinhos e brincavam juntos.

Terminado o teatro, todos foram pintar máscaras de coelhinhos com giz de cera, visto que a Páscoa se aproximava, sendo permitido às crianças levar as máscaras ao parque para que pudessem brincar com elas.

A educadora se propôs a brincar com as crianças no parque representando a historinha dos três porquinhos, de forma que representaria o papel do lobo, que assoprava a casinha onde todas as crianças do Maternal II se escondiam e gritavam de medo, envolvidas pela atmosfera de fantasia e faz-de-conta proporcionada pela educadora que, a todo o momento, modificava sua voz para tornar mais emocionante a encenação da historinha que produzia. Tão emocionante se fazia aquele momento, que até as crianças da pré-escola foram atraídas para o local, porém, infelizmente, foram impedidas de participar de tal acontecimento pela barreira física

que o alambrado representa entre os dois espaços. Contudo, nem este obstáculo representava empecilho, pois as crianças da pré-escola encaixavam seus rostinhos entre os vãos do emaranhado de arames e vibravam com o lobo.

Posteriormente, as crianças foram levadas para a lavar das mãos para tomar lanche.

Após o lanche, a educadora faz a troca de roupas no pátio dos fundos da creche para que as crianças possam ir limpas para casa. Contudo, este é um momento extremamente tumultuado, pois são muitas crianças para serem trocadas e a ADI é obrigada a fazê-lo de forma mecânica. Enquanto aguardam sua vez para a troca, as crianças andam de motoca e quase não recebem atenção ou auxílio da educadora – ocupada com as trocas – para a resolução dos conflitos que surgem entre si.

4º Observação: *O banho na creche: terror???*

Data: 27/04/04

Período: das 13:50h às 17:00h.

Agrupamento Observado: Berçário II.

ADI: Fabiane.

Neste dia, as crianças brincaram livremente no pátio dos fundos da creche em um escorregador plástico levado ali pela ADI Fabiane e pela estagiária em Pedagogia Janice.

Sabendo meu propósito ali na creche – pesquisadora – as educadoras começaram a me dizer de sua condição profissional e puderam expressar toda sua insatisfação: com a remuneração recebida; com a relação de trabalho estabelecida entre elas e a prefeitura, na qual estagiárias e ADIs eventuais não possuem os mesmos direitos a cursos e reuniões de formação, que, por exemplo, são oferecidos às funcionárias concursadas; e falaram ainda sobre a condição de stress que sua rotina com as crianças acaba trazendo, pois, segundo elas, muitas ADIs se envolvem demasiadamente com as crianças de forma que ficam preocupadas com o que ocorre com elas fora do espaço da creche. *(Neste momento, me restringi a ouvir o que elas me diziam, evitando transparecer qualquer postura pessoal a respeito daquilo que acabara de tomar conhecimento).*

Após esta atividade, as crianças foram levadas à refeição da tarde e em seguida a ADI e a estagiária se dedicaram ao banho de cada uma delas. Sobre o banho, pudemos observar que a ADI não o faz de maneira envolvida, prazerosa, tornando este momento pedagógico e possibilitando trocas de carinho com a criança, ao contrário, desempenhou esta atividade de forma sisuda e quase agressiva – a medida em que jogava água sem cuidado nos olhos da criança -, demonstrando, ainda, toda sua repulsa pelas fezes e pelo xixi que encontrava em algumas fraldas. Em contrapartida, as crianças choravam muito e se mostravam assustadas, após o banho, quando colocadas na sala do berçário para brincarem com alguns brinquedos espalhados pelo chão – enquanto esperavam que as “educadoras” terminassem o banho e a troca do restante da turma.

5º Observação: *Brincar, brincar e brincar...*

Data: 04/05/04

Período: das 13:50h às 17:00h.

Agrupamento Observado: Maternal I.

ADIs: Luzia e Elida (estagiária).

Neste dia, ao chegar na creche, procurei pela diretora a fim de me inteirar melhor sobre o funcionamento da instituição e para tirar algumas dúvidas surgidas no momento em que começava descrever a instituição. Contudo, a diretora estava ausente e conversei apenas com uma estagiária de Pedagogia – a quem é conferido um certo “poder” no interior da creche por tratar da parte burocrática da instituição. Talvez, porque esta estagiária faça habilitação em administração escolar. Apesar disso, tal estagiária não pôde me ajudar muito.

Quanto ao agrupamento observado – Maternal I -, as crianças brincaram livremente durante todo o tempo em que estive com elas: quer no espaço interno (sala de aula) ou no parque. Realizando as atividades rotineiras de higiene das mãos, treino de toalete (feito com a utilização de penicos) e troca de roupas (feito pela ADI).

Faz-se necessário salientar que este agrupamento já não toma banho na creche (exceto quando alguma criança faz xixi ou cocô na roupa), apenas realiza a troca de roupas antes de ir para casa.

6º Observação: *Uma estrada de ferro ou muitas estradas?*

Data: 11/05/04

Período: das 13:30h às 17:00h.

Agrupamento Observado: Maternal II.

ADI: Alice.

Assim que entrei na creche, observei que algumas crianças já haviam despertado e aguardavam, no pátio, o momento de receberem o lanche.

Então, a educadora os conduziu ao pátio da frente da creche e eles receberam o lanche juntamente com as crianças do Maternal I (turma da ADI Lucélia).

Em seguida, as crianças foram levadas à sala dos Berçários para ouvirem uma historinha contada pela educadora de forma envolvente e interessante, atraindo a atenção das crianças durante todo o tempo.

A ADI Alice, então, queixou-se de que o espaço da creche é totalmente inadequado ao trabalho com as crianças, pois existem poucas salas, obrigando-as a trabalhar com duas turmas de idades diferentes num espaço “sem divisões”, de forma que algumas atividades acabam inviabilizadas, conforme fica claro no momento em que presenciamos a atividade de montagem do trem:

Levando as crianças para a sala dos Maternais, a ADI Alice propôs uma atividade que consistia no trabalho conjunto das crianças na elaboração de uma ampla estrada de ferro por onde deveria correr um trenzinho de brinquedo. Contudo, a atividade acabou não funcionando devido ao “*egocentrismo*” (segundo avaliação posterior da própria ADI) das crianças que acabaram construindo estradas de ferro particulares – destacando partes de encaixe. O “fracasso” da atividade pode ser atribuído também à interferência exercida pelas crianças do Maternal I, que a todo o momento cruzavam a sala manifestando seu interesse em participar da atividade, sendo repreendidas pela educadora Alice.

Posteriormente, as crianças foram andar de motoca no pátio dos fundos da creche, enquanto a educadora realizava as trocas de roupas.

Terminada tal atividade, todos foram para as mesas no pátio da creche e a ADI Alice – diferentemente das outras funcionárias, que se restringiam a repreender as crianças que se levantavam do banco – cantava musiquinhas mantendo as crianças de seu agrupamento ocupadas, como também de outros grupos que a acompanhavam atentamente batendo palmas e levantando suas mãozinhas irrequietas.

7º Observação: *Clamando por paciência...*

Data: 18/05/04.

Período: das 13:30h às 17:00h.

Agrupamentos Observados: Maternal I e II.

ADIs: Julia e Alice.

Neste dia, as crianças permaneceram juntas durante todo o período brincando no tanque de areia, lavando as mãos, tomando lanche, enquanto esperavam pela troca de roupas.

Assim, a rotina se desenvolveu sem maiores surpresas, merecendo comentários apenas o momento da troca de roupas – realizada de maneira extremamente apressada e desprovida de

qualquer compromisso pedagógico, algo que é percebido e verbalizado pela própria educadora que, contudo, não vê outra maneira de fazê-lo.

Além disso, observamos alguns comentários de fundo religioso por parte da educadora Alice: apelos a Jesus para que tenha paciência com as crianças.

8º Observação: *Desenhando e brincando na creche.*

Data: 01/06/04.

Período: das 13:45h às 17:00h.

Agrupamentos Observados: Berçário III

ADI: Rita.

Quando cheguei, as crianças estavam tomando lanche, depois foram conduzidas à sala e receberam brinquedos tipo Lego, com peças grandes para serem montadas.

Tendo observado que eu havia me sentado no chão para brincar com as crianças, a educadora também o fez, elogiando a inteligência de algumas crianças, embora também fizesse comentários ambivalentes, pressupondo de que as crianças “*não entendem nada*”.

Em seguida, a ADI dá folhas de sulfite para que as crianças pudessem desenhar com giz de cera, advertindo-as de que não deviam amassar os desenhos. Enquanto ela ainda distribuía as folhas, muitas crianças já a haviam amassado, mediante ao que ela dizia: “*Th, vou ter que jogar no lixo*”.

A ADI comenta comigo que esta turma é difícil porque as crianças ainda não falam direito e ela tem que começar a tirar a fralda, então sempre acaba escapando xixi e cocô na roupa, “*eles dão trabalho*”.

Posteriormente, as crianças foram tomar sopa e a educadora auxiliou aqueles que não conseguiam comer sozinhos, zelando, inclusive, pela higiene dos rostinhos.

Após a sopa, foram realizar o treino de toalete no penico e a ADI trocou as fraldas daqueles que estavam sujas e as roupas de todos.

Terem sido trocadas, as crianças são conduzidas à sala de aula e ficam assistindo ao filme dos Flinstones, juntamente com as crianças do Maternal II. A educadora, então, vai narrando o que está acontecendo em cada cena e as crianças olham atentamente para a TV. Entretanto, após alguns minutos, acabam se dispersando e a estagiária Mirela retira a fita de vídeo e coloca música da XUXA. Todos dançam junto com a estagiária e fazem trenzinho pela sala, seguindo-a. Logo, a estagiária sai da sala e a ADI Luzia (do Berçário III) assume o controle do grupo e da brincadeira, embora pareça inibida, apenas batendo palmas, sendo acompanhada pelas crianças encerrando a brincadeira assim que isto foi possível.

Então, as crianças do Berçário II e III ficam mexendo no armário da sala e em alguns poucos brinquedos colocados ao seu alcance até que seus pais cheguem para levá-los para casa.

9º Observação: *Beijinho, beijinho e mordida!!!!*

Data: 08/06/04.

Período: das 13:45h às 17:00h.

Agrupamentos Observados: Berçário I (A) e (B).

ADIs: Cláudia e Joana.

Quando cheguei na creche, as crianças estavam sendo trocadas e levadas para o pátio dos fundos para que pudessem brincar juntas (BI-A e BI-B). Os bebês menores que ainda não engatinham ficam deitados de barriga para baixo em um colchonete, enquanto os outros engatinham e exploram os brinquedos espalhados pelo chão.

As ADIs, então, se restringem aos cuidados com as crianças para que não se machuquem até que chegue o momento de darem papinha aos bebês. Contudo, manifestaram preocupação em relação a uma criança que possui entre 8 e 9 meses e ainda não engatinha, dizendo que ela

é “preguiçosa”. Posteriormente, dizem que cada um tem seu ritmo e que estas variações são comuns, porém precisavam fazer massagens em suas perninhas em um outro momento, pois naquela hora a criança estava brincando e não ia querer.

Faz-se necessário registrar que, durante o período em que permaneceram no pátio, uma das ADIs brincava com dois bebês fazendo o menino “dar um beijinho na menina” e ele acabou mordendo a amiguinha, fato que deixou Cláudia muito apavorada levando o bebê mordido para cuidar do ferimento e ficando brava com o menino que nada compreendia daquilo que se passava. Preocupada com a reação do pai da menina ao saber da brincadeira, a ADI decidiu dizer a ele que ela havia se machucado com um telefone de brinquedo.

Após a brincadeira, as crianças foram alimentadas e tomaram banho. Enquanto a ADI se dedica ao banho de uma criança, as outras ficam no berço e, vendo que uma menina de cinco meses chorava ininterruptamente, a ADI se aproxima de seu berço e lhe dá uma “bronca” dizendo para que parasse de chorar, pois ela não iria carregá-la. Dizendo isto, comentou comigo que a mãe da criança vive com ela no colo, por isso ela estaria mal-acostumada. Retirou, então, o bebê do berço e colocou-a numa cadeirinha próxima a mim.

Como a criança não parou de chorar, peguei-a no colo e, quando a mãe chegou, manifestou insatisfação dizendo que a creche é que acostuma mal a criança. Tentando dizer o contrário, a ADI afirmou que o bebê havia chorado muito e a mãe não pareceu compreender a situação, pois saiu reclamando e, neste momento, pude perceber que nem sempre a relação entre creche e pais se dá de forma tranqüila.

10º Observação: *Tia, canta musiquinha?????*

Data: 17/06/04.

Período: das 13:30h às 17:00h.

Agrupamentos Observados: Maternal I.

ADI: Julia.

Quando cheguei, as crianças estavam despertando do descanso e comendo bolacha na mesa do refeitório – no pátio interno da creche.

Em seguida, fizeram o treino de toalete usando os penicos e foram brincar no parque dos fundos da creche, permanecendo ali até o horário do lanche da tarde.

Após o lanche, brincaram com as motocas no pátio dos fundos da creche, enquanto esperavam para serem trocadas. Algum tempo depois, a ADI Alice também traz sua turma (Maternal II) para ser trocada e as crianças passam a brincar/brigar juntas.

Terminada a troca de roupas, as crianças foram novamente levadas à mesa do refeitório, para esperarem por seus pais. As crianças do Maternal I, então, pediam para que a ADI cantasse musiquinhas, porém ela demonstrou desinteresse e disse que a Alice canta melhor. As crianças, então, esperaram que a ADI Alice pudesse chegar com suas crianças e cantar as musiquinhas pedidas por suas crianças, que passaram a ser acompanhadas pelas palmas e pela participação de quase todos os agrupamentos que também estavam naquele espaço (Berçário II, Berçário III, Maternal I e Maternal II).

11º Observação: *Hoje não tem leitinho quente nem almoço...*

Data: 23/06/04.

Período: das 7:30h às 11:00h.

Agrupamentos Observados: Maternal II.

ADI: Estagiária.

Tendo sentido a necessidade de participar um pouco da realidade da creche no período da manhã e obtendo a permissão da coordenação, passei a freqüentar a instituição das 7:30h as 11:00h, semanalmente.

Chegando à creche e estranhando a função da professora do Maternal II, tomei conhecimento de que ela havia assumido o lugar da diretora, em licença por problemas pessoais, e as crianças estão “ficando” com a estagiária de pedagogia, haja vista que a prefeitura negou-se a enviar mais uma professora para a creche, segundo informações da estagiária.

Assim que chegavam, as crianças eram conduzidas à mesa onde fazem suas refeições e recebiam brinquedos de encaixe até que o portão da creche fosse fechado e pudessem ir para suas respectivas salas.

Chegado o horário, os brinquedos foram guardados e todos receberam o lanche da manhã. Não havia leite, pois há três dias a creche se encontrava sem gás de cozinha, de forma que a merenda estava sendo preparada na EMEI contígua à creche. Entretanto, neste dia, a cozinheira havia telefonado para a prefeitura e notificado de que não haveria comida, negando-se a continuar a transportar tudo de um prédio a outro. Assim, por volta das 10:00h, o gás chegou e, embora fora do horário previsto, o almoço pôde ser preparado.

Quanto às atividades oferecidas às crianças, a primeira delas foi um desenho livre com giz de cera que a estagiária distribuiu entre as mesinhas. Quando as crianças terminaram a atividade e perguntaram se poderiam levar o desenho para casa, a estagiária mostrou-se confusa – demonstrando a falta de planejamento e de propósito da atividade proposta – mandando-as guardarem para que a ADI da tarde pudesse ver e, em seguida, permitindo que elas levassem para casa.

Posteriormente, a estagiária aproveitou o momento em que as crianças foram ao banheiro para falar de sua angústia por estar assumindo uma turma sem ter experiência. Conta que está na creche há apenas dois meses e nunca havia trabalhado com crianças anteriormente. Disse ainda, que não sabe muito bem como planejar atividades para tal faixa etária, porém não acha justo que as crianças fiquem sem atividades planejadas ou pedagógicas até que a professora possa reassumir a turma.

Quando as crianças retornaram do banheiro, a estagiária reuniu-as em círculo para contar a estória da Cinderela. As crianças não ficaram quietas até o término da estória – bastante longa e com palavras rebuscadas, de forma que a atividade não foi considerada bem sucedida. Posteriormente, a estagiária me disse que não sabia muito bem se poderia discutir com as crianças os conceitos de divórcio, casamento, madrasta (presentes na estória), por exemplo.

Em seguida, as crianças foram brincar no parque, trocaram de roupas e se dirigiram para a mesa a fim de receberem o almoço.

12º Observação: As doenças infecciosas na creche...

Data: 29/06/04.

Período: das 7:30h as 11:00h.

Agupamentos Observados: Berçário I (A) e (B) e Berçário II.

ADIs: Claudete, Livia e Mônica.

Quando cheguei, as crianças estavam sendo recebidas e colocadas nas cadeiras de refeição, onde cada uma brincava com um bichinho de borracha.

Em seguida, receberam seu café da manhã e foram levadas para o berçário. As ADIs trocaram as fraldas daquelas que estavam sujas e deram mamadeiras (cada criança segura sua mamadeira, mesmo os bebês).

Tendo colocado o CD de músicas da Xuxa, a ADI do Berçário II (Mônica) começou a dançar e foi acompanhada pelas crianças que sorriam e pulavam. Os bebês que estavam “presos” nos berços se levantavam e dançavam também.

Observando uma das crianças que estava com uma despigmentação na pele de quase todo o corpo, Mônica e Claudete passam a falar sobre as doenças que já adquiriram na creche. Quando questionei se a família já havia levado a criança ao médico, me disseram que levaram no médico do Posto de Saúde – que disse tratar-se de uma simples alergia não contagiosa.

Claudete, então, manifestou claramente sua insatisfação com as famílias que não cuidam de seus filhos e disse que se vier a contrair alguma doença irá se negar a ficar afastada de seu trabalho.

Posteriormente, as crianças foram levadas ao pátio dos fundos da creche para que pudessem brincar e tomar o sol da manhã, onde permaneceram até o horário do almoço (por volta das 10:15h).

Após o almoço, voltaram para os berços e as ADIs realizaram as trocas de fraldas e roupas para que as crianças pudessem dormir.

13º Observação: Brincando com diversos objetos...

Data: 06/06/04.

Período: das 7:30h às 11:00h.

Agrupamentos Observados: Berçário II

ADI: Mônica estagiária

Quando cheguei à creche com o propósito de acompanhar o agrupamento Berçário II, notei a ausência da ADI responsável pelo grupo e, questionando sobre o fato, me inteirei de que ela havia ido ao médico e suas crianças ficariam com a estagiária.

Decidi, então, que ainda assim os acompanharia durante aquela manhã.

As crianças tomaram seu café da manhã na mesa do refeitório e posteriormente foram levadas à sala para brincarem com alguns brinquedos distribuídos pela estagiária que, constantemente os substituía por outros a fim de prender a atenção das crianças, pois segundo ela, esta faixa etária não fica muito tempo com a mesma atividade.

Manifestando seu temor em levá-los à área externa da creche (*“tenho medo de que eles se machuquem”*), permanecemos na sala até o momento em que as crianças ficaram inquietas e a estagiária decidiu levá-las à piscina de bolinhas (no pátio interno), onde elas brincaram durante um bom período de tempo.

Voltando à sala, a estagiária trocou algumas fraldas e distribuiu outros brinquedos para que se distraíssem até o horário do almoço.

Chegado este momento, as crianças foram para a mesa e a maioria delas comeu sozinha, sendo auxiliadas pela estagiária e pela pesquisadora quando necessário.

Após o almoço, voltaram à sala, onde trocaram de roupas para o momento do sono – em colchonetes espalhados pelo chão da sala.

TRANSCRIÇÕES – ENTREVISTAS

ANEXO C – ENTREVISTA COM PRESIDENTE DA CRECHE FILANTRÓPICA

Presidente: Aparecido Data: 12 De Maio/04

P³⁶= Gostaria que o senhor falasse um pouquinho da história daqui da entidade quando o senhor chegou, em que ano foi, como foi tudo isso...

E³⁷= Bom, eu... eu já conhecia a sociedade [refere-se à Sociedade São Vicente de Paulo, que preside a instituição], como a gente é morador da cidade desde o ano de 1951, então a gente conhecia de passagem, a gente passava aqui e via que tinha umas casas órfãos, às vezes a gente até vinha aqui fazer uma visita, é... naquela época tinha bastante criança, tinha órfãos, muitos órfãos e muitas famílias também que tinha mãe, não tinha pai, tinha pai, não tinha mãe, [inaudível] então a gente conhecia até pelas famílias que... é... 51 era uma época que a população conhecia todo mundo da região e tem o ano de 1967, que eu me ingressei na Sociedade, nas Conferências Vicentinas. No trabalho que a Conferência faz com os assistidos nas casas, então a gente trabalha é... na atual Sociedade São Vicente de Paulo, né, então, a creche é uma obra que veio posteriormente, que... devido à necessidade que a Sociedade sentiu de dar algum apoio às famílias, mas na verdade, o nosso trabalho ele era... ele é fundamental em todas... e é só no Brasil que temos as Obras Unidas, nos outros países... nós temos origem nos Estados Uni... na França, mas quando a Sociedade começou, em 1833, com o nosso idealizador o Antônio Frederico Zanan, né... e essa sociedade hoje ela se expandiu por 51 países, né, é uma Sociedade muito grande, mas o papel do vicentino é dar assistência domiciliar. Ele vai à casa, ele dá assistência, ele dá assistência material, espiritual, ele procura fazer com que a família cresça e promova a família dentro do lar. E com o tempo, foi se achando também a necessidade de se fazer algo mais, e esse algo mais acabou surgindo, então, as Obras Unidas no Brasil. As Obras Unidas elas já teve... me parece que já não tem mais era hospitais, casa de crianças, lar dos velhinhos e, no caso aqui, a creche. Então ela tem um nome próprio, né, aqui é [omitido para assegurar o sigilo], Obra Unida da Sociedade São Vicente de Paulo da cidade de Americana, então cada uma tem a sua... o seu lugar específico, o seu CNPJ com seu papel definido, com o seu estatuto, embora temos o estatuto padronizado, mas cada um com seu estatuto, cada um com sua forma de trabalhar. Essa sociedade, essa entidade hoje, ela tem uma diretoria e na diretoria é obrigatório que pelo menos os quatro primeiros elementos sejam vicentinos, que é o presidente, o vice-presidente, o primeiro secretário e o primeiro tesoureiro. A... a partir daí, se não for vicentino, não tem problema, pode ser o voluntário que queira prestar serviço e fazer parte da diretoria, mas esses quatro cargos, obrigatoriamente tem que ser vicentino. Deve ter alguma explicação porque a gente sabe que hoje tem muita sociedade por aí, por exemplo, sociedade dos espíritas e outras mais, pra evitar de que um dia também, né, um dia aconteça uma eleição e não seja nem católico e muito menos vicentino, então já se colocou no estatuto que a Sociedade tem que ser dirigida por vicentino, aí, a gente também tá dentro deste contexto, né... católico, vicentino, praticante e para pertencer à Sociedade São Vicente de Paulo, é necessário primeiro que a pessoa seja católico, praticante... praticante [ênfase] e... e muitos se é casado, que seja casado de acordo com o que manda a igreja, não seja amasiado ou coisa parecida, né... este não pode ser e...

Obs.: Neste momento, um outro senhor entra na sala e o entrevistado, então apresenta:

³⁶ Pesquisadora.

³⁷ Entrevistado.

... este é o Seu Eder, é o nosso diretor, gerente aqui da entidade, vicentino também, presidente do grupo do Conselho ... é ainda, né... [S. Eder diz que até o final do ano] até o final do ano ele é ainda presidente. Então, a nossa Sociedade, ela é composta assim ... ao meu ver, a Conferência é o mais importante [pede confirmação ao S. Eder e ele concorda]. Para mim, o mais importante da Sociedade é o presidente da Conferência, por que, porque da Conferência é que sai o presidente do conselho particular e conselhos particulares, depois vem conselho central, depois vem conselho metropolitano, depois conselho nacional – aqui no Brasil, né – depois já vêm conselho geral que já fica nos Estados Unidos, no... em Paris, na França.

P= Ah... então todas as normas de vocês já vem dessa...

E= Todas, é uma seqüência, né, entendeu, são escalões, são escalões necessários, só que cada um tem a sua obediência, só que o primeiro lugar é a Conferência, então ele pode nunca ter sido presidente da Conferência, mas ele pode ser o presidente de conselho particular. Ele pode nunca ter sido presidente de conselho particular e ser presidente do conselho central, né... normalmente o... o presidente do conselho central, ele já foi presidente de conselho particular, né... é muito difícil que não aconteça isso, mas nós temos hoje o presidente do conselho metropolitano que ele é de São Carlos e que abrange essa região, esse nunca tinha sido presidente de conselho nem central, nem particular, mas é... da Conferência, na Conferência, tem que participar. Ele tem que seguir todos os trâmites dos outros vicentinos, ele tem que fazer visita nas casas, semanalmente, ele tem que participar semanalmente de uma reunião da Conferência, tudo isso aí faz parte de uma regra que nós temos dentro da sociedade o qual coloca todas as obrigações do vicentino. Todas as obrigações e também da sua vida particular, né, que seja aquela vida... idônea, né, que não tenha problema com justiça, que não tenha problema com a igreja e que ele seja realmente uma pessoa qualificada pra ser vicentino. Eu entendo, né, a Sociedade entende que porque nós fazemos visitas às famílias, então nós temos que ter muita responsabilidade e ser uma pessoa que realmente, quando chega na família assistida, ele tenha aquela visão de que é o Cristo que está chegando, entendeu... pra nós o pobre, o pobre é a própria figura do Cristo, pra nós, entendeu? E que... nós temos que pro pobre... nós, na nossa chegada, estar chegando a figura do Cristo, porque você só vê o Cristo na pessoa do irmão, não é isso? Não sei se você entende isso assim desta forma também, mas nós, cristãos católicos entendemos desta forma. O Cristo é visto na figura do irmão, e nós vemos o Cristo na figura da sua pessoa, da pessoa do pobre, na pessoa que é marginalizada, enfim, toda família carente é [inaudível]. Então, é a nossa forma primeira parte fundamental da Sociedade, que é correr atrás da pobreza lá na família, se não puder fazer nada de bom, também não atrapalhar a vida deles. Coisa que a Sociedade e o vicentino fazem... procura-se um meio de [inaudível]: vê que lá o pobre tá com problema, sujeira, a princípio não começa a falar muito o que ele tem de ruim lá, porque começa a incomodar ele, o pobre é visto às vezes como... a figura dele, né, pobre [inaudível], né, porque se nós chegarmos colocar os obstáculos: ah, você tem que ser mais limpo, você tem que começar a ser mais isso, é... o que nós vamos fazer, vamos deixar ele deprimido, nesse modo de ver e nós não vamos conseguir melhorar a vida dele, então a gente vai chegando devagarinho, conversando, colocando um pouco de evangelho, devagarinho, um pouco de oração, né, tudo devagar até chegar o momento em que a gente percebe que já tem uma certa estrutura, uma certa amizade no qual já... ele já confia na gente, né, então aí sim, a gente começa a... questionar devagarinho alguma coisa... é... podia melhorar isso, mas tudo de uma forma muito... muito [sutil] é... devagarinho pra não deixar ele perceber que a gente tá...

P= E estas famílias que vocês visitam são de crianças que freqüentam aqui a creche ou não necessariamente?

E= Não necessariamente, mas temos também de crianças que freqüentam aqui, inclusive hoje existe uma ordem para a assistente social, todas as famílias é que nós aqui procuramos “pegar” as crianças, de preferência, mais carentes, não é, então também existe uma ordem todas as famílias que não tem condição em casa de dar alimentação, passa para os vicentinos que nós passamos para as Conferências dos vicentinos pra fazer visitas, não é, para solucionar o problema lá em casa também, que aí até tem acontecido, comigo aí na semana passada, nós “pegamos” aí cinco famílias, três vicentinos, pra ver se realmente lá em casa tá passando necessidade, né, e quando há necessidade, as Conferências, elas passam a ajudar as famílias.

P= E a função do senhor aqui dentro da creche qual que seria?

E= Bom, aqui a minha função é coordenar, eu sou o presidente, né, então a minha função é... tudo na área que tem... os funcionários, apesar de ser uma creche, né, beneficente, é uma empresa, né, é uma empresa com 14 funcionários é...e todos tem que receber seu salário, né, tem as obrigações como empresa e eu como presidente cuido dessas obrigações, a parte da administração. Não pode deixar faltar dinheiro pra ninguém, principalmente pra funcionário, né, e também vem a parte das crianças, eu sempre procuro estar presente naquilo que os funcionários estão fazendo, então, as crianças tão sendo bem cuidadas, né, pra isso a gente tem uma assistente social que fica aí, olhando, mas a gente tá sempre “de olho” também, sempre conversando, né... pra que não surja nenhum problema com a criança, é... no sentido, assim, funcionário, qualificação de funcionário, como que ele vêm cuidando da criança, se ele tem alguma criança que vem sendo privilegiada e a outra... né, então tudo isso é necessário que seja visto, então, pra isso a gente tem um treinamento para as funcionárias, né, a funcionária não pode privilegiar e nem mesmo que tenha... de repente um filho de uma funcionária aí, que nós procuramos não ter, mas se...existem casos em que há necessidade, né, tem uma funcionária aqui que ela mora na região [omitida para preservar sigilo] e ela tem uma criança que se ela não trazer a criança aqui, hoje com a nova é... lei, né, a creche aqui é obrigada a pagar uma creche pra ela deixar a criança, então, pra ela é mais fácil trazer a criança aqui e pra Sociedade... pra nossa creche também fica muito mais fácil, então, traz a criança aqui, mas que não haja aquela coisa da... porque eu tenho meu filho aqui, “opa”, vou “olhar” meu filho e vou deixar a outra, não, o seu filho passa a ser cuidado pelas monitoras da mesma forma que os outros são cuidados, são cuida... todos são cuidados de uma forma que não haja diferença para as crianças.

P= E o que o senhor sabe da história, especificamente daqui? Parece que foi orfanato, foi asilo, antes de passar a ser uma creche...

E= É, eu... como eu disse, a gente passava por aqui e sempre via, né... o...o... primeiramente a casa de órfãos, né, posteriormente, a gente percebeu que isso aqui se tornou uma creche, uma creche [ênfase] e como o... os documentos que temos aí, a gente foi, foi procurando ver e percebeu que esta creche, no início, ela foi até administrada por algumas irmãs de caridade, essas irmãs elas permaneciam aqui, moravam aqui dentro, não sei como, que, aqui já era fechado, elas tinham essas crianças que ficavam até os 12 anos de idade, né... ã... a partir dos anos 80, acho que 75, por aí... vamos dizer nos anos 70, né, para “pegar” mais fácil, já houve uma mudança: a creche, a ... a Sociedade São Vicente de Paulo que aqui chamava Vila, aqui era Associação São Vicente de Paulo, associação, ela passou a Sociedade São Vicente de Paulo e com o nome de creche, tá, creche e se percebeu, então, pelo documento, que aquelas crianças que iam até os 12 anos a partir dos anos 70, já deixou de ser 12 anos, passou a ser uma creche com idades até 6 anos de idade, e que estas irmãs que estavam aqui, na verdade elas acabaram saindo e passou-se, então a ser administrado por um presidente que... também antes era presidente, só que o... quem dirigia mesmo, eram as irmãs e então, este presidente que entrou, acabou não sei como, né, não vou entrar no mérito, não sei se as irmãs saíram por briga ou se

saíram por... por alguma razão houve, né, elas saíram e ele acabou, então contratando funcionários, e já com crianças de até 6 anos de idade, parece que eu vi um documento aí, que até 1975 houve até uma primeira comunhão aqui e esta primeira comunhão, a gente sabe, seria de criança até 7, 8 anos, 7, 8 anos, no máximo e já partir de 75, já fica com 6 anos de idade, no máximo, hoje, no nosso estatuto, ele reza de 4 meses a 5 anos de idade é, como [inaudível], mas até 6 anos, a gente encontra crianças aqui.

P= Então, inicialmente tinha o ensino religioso também, que chegava-se até a fazer a Primeira Comunhão?

E= Pelo que percebi sim, né, porque as irmãs permaneciam aqui, hoje, não deixou de ter o ensino religioso porque como nós temos a Capela de São Vicente aqui, então, nós temos a encarregada das crianças com idade maior, é claro, porque eles já tem que entender um pouco, né, então ela vai até a igreja diariamente e dá a catequese, né, os mínimos, né, até há poucos dias eu estive numa casa, de uma família que a Conferência dá assistência, então, aí eu comecei, fiz lá o Sinal da Cruz e vi que uma criancinha lá, pequena, fez o Sinal da Cruz, rezei o Pai-Nosso, vi que a criança rezou o Pai-Nosso, rezou a Ave-Maria, a criança rezou a Ave-Maria, aí eu perguntei: - Onde você aprendeu isso? E ela falou: - Lá na creche. Então, quer dizer, continua, né, o mínimo que pode se dar, não uma catequese pra Primeira Comunhão, que hoje a catequese para Primeira Comunhão a criança tem que estar pelo menos no segundo ano do fundamental, né, e vai até os 10 anos para fazer a Primeira Comunhão, mas o... início, né, a iniciação aí, as primeiras coisas já se aprende aqui.

P= Ah, e... desde que o senhor começou como presidente aqui, foi há quantos anos?

E= Bom, a... o nosso Estatuto, ele muda presidente a cada 4 anos, a cada 4 anos muda a diretoria, eu até 2004 agora, até 31 de dezembro, eu sou presidente, n', depois já deve ter... nós já estamos, inclusive num período de preparação para a eleição, estamos, é... a Sociedade "pega" no meio da Sociedade, vê... tem que ser qualificado, né, qualificado, assim, vamos dizer assim... por razão de ser mais estudado ou menos estudado, não isso, que tenha assim disposição, vontade de trabalhar e tenha tempo, que ele seja... que trabalhe para ele ou que seja aposentado. Por que? Se ele não, não tiver este espaço de tempo para ele administrar, ele não tem condições de vir aqui, fica um presidente ausente, e um presidente ausente fica... fica difícil para trabalhar dentro de uma entidade. A entidade necessita que ele fique diariamente, não que ele fique o dia todo, mas pelo menos diariamente que ele, né, fique duas, três horas quando há... tem dia que fica o dia todo, mas não é todo dia que a gente precisa, mas eu dou uma "passada" diariamente, vejo como é que está, né, e esta aqui é minha segunda gestão, de presidente, porque no ano de... eu terminei uma gestão em 1982 eu comecei em 79 até 82 eu era presidente, então é a segunda vez que eu assumo como presidente.

P= E quais... assim... as coisas que o senhor acha que já conseguiram conquistar neste período de tempo... acho até que o senhor tem uma experiência "legal" porque o senhor entrou, fez um período, saiu e voltou agora...

E= Eu acho assim, né, quando eu fui presidente na primeira gestão, né, foi dificuldade, houve muita dificuldade porque, realmente, né, eu não era da diretoria anterior, eu era segundo secretário, né, mas você não acompanha tanto a... você vê na reunião uma vez por mês, você não acompanha tanto o trabalho da... da Obra Unida, você vai deixando meio de lado certas coisas, quando eu assumi como presidente, então, apesar de naquela época eu ainda não ser aposentado, eu tinha um comércio, né, eu tinha mais dificuldade para estar aqui, mas eu procurava também, vir todo dia, e... mas eu tinha minhas dificuldades para me relacionar com o lado social da cidade, porque embora nós, seja aqui uma entidade beneficente, caritativa, né, procurar mais a parte de caridade, você não tem como deixar de lado o social, o social é im-

portante, a política, você tem que estar dentro e naquele tempo eu tinha que ficar afastado dessa parte aí porque não dava para eu ir numa reunião... hoje, por exemplo, eu acabei de sair de uma reunião, não é, onde eu faço parte, também, sou vice-presidente é... do Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e naquele tempo eu não tinha como. Então, hoje, eu tenho muito mais facilidade porque como sou vice-presidente do de direito... Conselho de Direitos da Criança, é... já se “pega” mais amizade também com o pessoal do social, com o pessoal da educação, né, você se torna mais conhecido e até as portas se abrem mais fácil quando você tem este contato e naquela oportunidade, não. Então eu vejo, assim, que o presidente dessa entidade, ele tem que estar “ligado” também... porque tem [inaudível], o diretor de lá, a gente tem que conhecer um membro que participe desta reunião, então eu encontrei nesta oportunidade, mais facilidade, com estas amizades que a gente fez, amizades necessárias, né que... felizmente eu estou me sentindo muito bem no momento, né... e u, inclusive, nós estamos nos preparando para uma eleição e... o Conselho dos Direitos é um conselho no qual a gente é convocado pelo promotor da Infância e da Juventude e o promotor é que destina a gente para fazer parte deste conselho, eu tô até falando [inaudível] porque eu posso, né... eu posso [inaudível], o novo presidente seria bom que fosse escolhido para ele se engajar nesse meio até, porque no mês de julho termina o mandato desse pessoal que está nesse conselho e a gente pode... eu posso ficar mais dois anos, né, são dois anos mais dois que pode ficar, mas eu gostaria que o novo presidente assumisse este lugar, pra ele fazer parte deste grupo que é muito importante, né, então a gente vai ver se o novo, que for escolhido, pelo menos que... como é uma eleição, você não sabe quem vai ser eleito... pelo menos aquele que estiver mais cotado para ser o presidente, que ele passe a ser ... [inaudível] que ele passe a ter este intercâmbio com o pessoal, né...

P= E do ponto de vista interno da creche, teve um período que foi mais difícil assim... do senhor com as funcionárias, com os pais de crianças, como que é isso...

E= Não, nunca... durante o meu tempo de presidente eu nunca tive problema com funcionário, quando achei que um funcionário ia dar problema, eu dispensei para que ele não desse problema porque é... a gente deu oportunidade, não é, percebeu que a pessoa não se encaixava no que a gente queria, então, não tem por que brigar, não é... dispensamos e a partir daí a gente, se necessário, faz uma reunião mensal se for preciso até mais, se for necessário, se for necessário, tem a assistente social, ela, ela cuida desta parte, ela faz as reuniões semanais e a gente passa pra ela tudo que a gente tá percebendo que não tá indo bem, o que é que tem aqui dentro que não tá indo bem e com os pais, também, a gente... eu procuro fazer três reuniões por ano que... a assistente social faz mais, mas eu procuro estar presente em pelo menos três delas, né, para ver também...mas nós nunca tivemos nenhum tipo de problema, felizmente nenhum tipo de problema. Quando eu entrei aqui, nessa oportunidade [refere-se ao atual “mandato”], é... eu sentia um problema interno, mas não com criança ou com... era próprio da creche, que nós tínhamos aqui ... você viu que tem um portão grande lá, né, então a gente chegava aqui e percebia que aquele portão ficava aberto, não é, e hoje, né, não pode deixar nada aberto a mercê de alguém que pode entrar, então eu senti isso, eu procurei mudar as coisas, trocamos o portão, esta casa que nós temos na esquina, ela ficava ligada com a creche, né... nós fizemos um muro de separação, separamos a casa...

P= Por que? Esta casa não tem nada a ver com a administração daqui, não é um “caseiro”, nada disso?

E= Não, é uma funcionária que trabalha aqui, mas ela é inquilina, ela entrou como inquilina e depois passou a ser funcionária, mas ela não é..., não é... não tem nenhuma ligação dela funcionária com ela caseira, não tem isso, nós não temos caseiro e como ela era ligada, não tinha aquele muro, até pra quem via de fora dava a impressão, a caseira, né, então, eu procurei é...

eliminar esta parte, né, a gente da diretoria, a gente conversou e tal e separou. O portão que a gente tem era mais baixo, havia a possibilidade de pessoa entrar por lá, nós fechamos ele, e fechamos toda... aumentamos os muros, onde não tinha a possibilidade de fazer muro, nós colocamos cercas de arame farpado, né, pra que ninguém mais entre aqui dentro. Essa foi uma das partes que eu me envolvi e que estava... não estava do meu gosto e eu achava que ninguém tinha segurança, né... as mães também, naquela época tinha mãe que vinha aqui duas e meia da tarde, por aí, vinha “pegar” a criança, né, então, quando elas saíam do serviço, passavam, pegava a criança, algumas já começaram... é... às vezes a criança tava é...tomando uma sopinha ou tomando um suco, né e elas ficavam bravas, revoltadas com as funcionárias porque a criança não tava à disposição delas, não é, então, o que eu fiz? Numa das reuniões eu vi que elas fizeram esta reclamação para a assistente social, então no dia seguinte eu falei para a assistente social: - A partir de hoje, a criança só vai sair daqui a partir das 16:00h, para eliminar esta parte de mãe chegar aqui e pegar ou ficar... e o portão permanece fechado. E nós também, passados uns dois meses, nós fizemos reunião, perguntamos para as mães: - Como é que vocês sentiram que a gente sabe, no começo sabe, existe uma mobilização que [incompreensível] aquilo que fala pro outro, a gente fica sabendo que a gente tem... e a gente procurou perguntar, numa reunião, o que vocês acham hoje, [incompreensível]... daí que aparece aquela pessoa que fala: - Eu tinha medo que, de repente, eu chegasse aqui e meu filho tinha saído aí fora, pra rua, agora não tenho mais. Então, melhorou para a segurança dos filhos, melhorou a segurança da creche e aqueles que reclamavam passou a entender, pelo menos o que eu ouço aí a maioria gostou, então, ficou quieto.

P= E hoje, o que o senhor acha que está complicado ainda de lidar, tem alguma coisa?

E= Ah... na creche sempre tem, né, sempre tem, você nunca vai falar assim ó, tá bom, né, é lógico e dizer assim o que que tem que mudar? É como digo, é no dia-a-dia que você vai vendo o que que vai ter que mudar e o que que não vai, da parte de administração, o que nós estamos fazendo eu entendo que realmente nós queremos, né, que é isso – pegar criança mais carente, em primeiro lugar, sobrou vaga pega mais, vai pegando, nós não podemos ultrapassar 100 porque o grupo de nossos funcionários para essa, este grupo, né, o corpo físico também não permite que tenha mais, né, fazê a mais é... um ou dois num implica...é... num implica se você não tivesse funcionário pra cuidar, não é? Assim também como a as suas crianças saem até as quatro e vinte, mas não podia ser até as cinco horas? O que que é meia hora a mais? Meia hora a mais são funcionários que entrou de manhã e tem hora extra para fazer, como a.... a....a entidade funciona num limite de verba e num limite de... tem que manter o horário também, né... tem que manter o horário também, não pode ser acrescido em nada... não pode ser acrescido na parte administrativa e... né e faz parte também do estatuto, da firma aí, né, e procuramos manter o estatuto. Eu vejo assim, vejo que aqui dentro do corpo físico ainda muitas coisas tem que melhorar, né, e vamo melhorar, vamo... agora mesmo participamos dum projeto, né, conseguimos neste projeto, né, ganhar... uma verba para colocar ventiladores em toda a instalação, então nós vamos colocar, se você vier aqui daqui seis meses, você vai ver que ... são 42 ventiladores que nós vamos comprar. Isso era uma necessidade, né, é uma necessidade que você fica vendo na época do calor, as crianças dormem ali a gente vê que o salão fica muito quente, né... e nós como dependemos de verbas, dependemos também... fazemos as quermesses, também para que o povo que venha na quermesse na época do calor você vê pessoa aí suando, não dá certo, então nós vamos essa parte também nós vamo tá... foi feito o projeto, era uma vontade nossa há muito tempo, conseguimos, graças a Deus, graças também a um projeto que foi feito na Empresa “R”, né, então nós conseguimos aí, estamos com a verba na mão e estamos fazendo uma cotação de preço pra comprar, né, porque tem esta parte inicial, né, tem que fazer. E tem alguma coisa também da parte da cozinha que também nós vamos fazer, né, vamos [inaudível].

P= E uma coisa que eu ia perguntar e depois acabou passando é quando o senhor falava do ensino religioso que ainda tem... é... existem crianças aqui que são de outras religiões que não a católica?

E= Existem, mas existem assim: quando nós pegamos a criança e quando fazemos a reunião com a mãe e o pai, está sempre colocando: “esta sociedade é da igreja católica e como católica vai continuar sendo, pra é... orientação religiosa é católica e que, portanto, o filho vai ser orientado de acordo com a religião católica”, aqueles que entenderem que rezar uma ave-maria é errado, né, então, nós não vamos mudar, então seria ideal que eles retirassem o filho, ou então que aceite a doutrina que é adotada aqui, então, aqueles que são, aqueles que realmente não são católicos permitem que o filho fique aqui, inclusive esta criança que eu disse pra você que estava rezando não é católica, não é católica, na casa que eu estava, ela morava ao lado e na casa que eu estava ela estava ali, e eu sei que ela é crente, né, de uma igreja evangélica, mas ela estava aí e a casa que eu estava era católica, então eu estava rezando e a criança acompanhando e falou que aprendeu aqui, não existe nenhuma discriminação, nós pegamos crianças de qualquer religião, mas “preferimos” mais os mais carentes, não é, mas dentro dessa ... desse contexto, nós estamos abertos a toda população, desde que esteja de acordo com aquilo: é uma sociedade católica, tem que continuar dentro da doutrina, né, não pode mudar.

P= O objetivo da instituição, então, é mais abrigar estas crianças no período em que a mãe está trabalhando, é para isso que ela foi criada?

E= Exatamente, porque a necessidade que a mãe trabalhe, né e que seja de família carente, se a mãe não está trabalhando, não tem por que deixar na creche porque... eu acredito que ela deve olhar a criança dela, né, mas se ela tá trabalhando... aqui... é... trabalha a assistente social, por exemplo, quando uma mãe... perde o emprego, nós não eliminamos a criança, né, nós damos um prazo para que a mãe pegue e arrume um outro emprego, né... o prazo a princípio é quinze dias, quinze dias pra ela sair e pra arrumar emprego, se ela não conseguir nestes quinze dias, aí sim, aí tira a criança. Damos ainda um prazo para ela, de mais uns dias, aí ela traz a criança de manhã pra ela procurar emprego, à tarde ela vem e pega a criança, entendeu? [meio período?] Meio período. Meio período pra ela procurar emprego. Então, mas são poucos casos que acontece isso, poucos casos, mas quando acontece, também a gente tem que dá um dá uma oportunidade pra ela procurar outro emprego e a oportunidade que temos é de dar pra ela... ficar com a criança pra olhar, e tivemos também... tivemos também alguém que faz uma denúncia: “olha, lá tem uma mãe que não... aquela mãe parece que não trabalha”, aí nós temos essa condição, né, nós ligamos pra casa pra confirmar, pra ver se realmente a mãe tá usando deste argumento: eu levo lá pra cuidar do meu filho e eu fico tranqüila em casa, não, aí não vai muito tempo porque nós temos sempre de olho e um ou outro sempre denuncia, né, e a assistente social tá sempre, também, ligando: “olha, ela tá trabalhando aí?”, precisa sempre ficar... mas estes casos acontecem, tudo tem [inaudível], mas não é sempre, não.

P= Bom... acho que é isso, então... o senhor sabe quando e como... por que foram feitas as modificações de prédios aqui? Ou já não é da época que o senhor estava presente?

E= Bom, modificação de prédio, eu me lembro que ali (aponta) era a igreja e aquela parte de trás era a creche, entendeu? [durante algum tempo o salão a que ele se refere foi alugado para festas particulares em finais de semana. Atualmente ocorrem apenas as quermesses e durante o dia as crianças dos jardins ocupam tal espaço que conta, inclusive, com uma cozinha separada dos Berçários e dos Maternais]

P= Ah, tá... lá foi a primeira parte?

E= Lá foi a primeira, lá foi a primeira, é... esta ala aqui não existia e me parece que este projeto de 75, ele é desta área aqui, em 1978 é que pegou o habite-se desta área, com a presidência do Antônio [inaudível], né, ele é que era o presidente da época e então, o que eu vejo é que a ampliação do prédio foi exatamente por querer ter criança com idade diferente, né, com idade diferente que eu digo é berçário, criança de 4 meses até dois anos de idade que não pode estar unido aos três anos até... né, o....nós temos aqui, até os 3 anos de idade ele permanece aqui, né, dos 3 anos em diante, ele já vai pra ala de lá, até, inclusive o ano passado, nós fizemos aquisição de berços e camas, né, antigamente nós tínhamos tudo berço, né, 100 crianças, 100 berços, né, você já notou que aqui nós temos berços, são 40 crianças de 4 meses a 3 anos de idade, lá, nós já temos camas, né, baby, pra crianças de 3 a 4 anos e depois nós temos mais 40 camas que é pra crianças de 4 até 6 anos de idade, aquilo ali nós entendemos no ano em que fomos comprar, que as crianças tinham uma certa baixa estima porque uma criança com 6 anos dormir num berço é até meio, né... e nós pensamos em levantar a auto-estima da criança e foi exatamente neste pensamento que nós compramos cama, né, nossa, as crianças quando viram cama, você precisava ver a alegria deles, né, “Pô, saí do berço, agora vou pra cama!” e nós pensamos sim, mas não imaginávamos também que as crianças iam ter aquele.... aquela... [reação] é! Lógico, se soltaram – agora cama, que beleza, que gostoso, então, é tudo isso aí, as vezes são coisas que o adulto não faz e as crianças estão tão desejosas de que aconteça, né... e aconteceu que foi uma festa pra eles, o principal nosso aqui é cuidar, nós temos um cuidado muito grande na educação religiosa, a educação civil e eu sempre falo para os pais e para os funcionários também, né que nós temos que cuidar desta geração, eu tenho muito respeito pela educação, mas eu acho que nós temos 4 gerações praticamente perdidas, né, os jovens estão se matando, hoje quase não se vê jovens indo para a igreja, não é, quando se vê um jovem indo para igreja a gente diz: “olha, louvado seja Deus” porque o pessoal tá mais em grupinho, tá em campo de futebol e todo lugar você vê jovem ligado a droga, então, e desde o início que eu venho falando com os nossos funcionários e com os pais do cuidado com a criança, porque a criança aqui, nós estamos, digamos assim, com a árvore começando a crescer, não é?, se nós não dermos um apoio pra fazer com que esta árvore cresça direito, depois de grande não vai adiantar mais, então eu entendo que a preocupação deve ser maior aqui, eu atendo cem crianças, é claro, é um grupo pequeno, mas eu entendo que dessas cem crianças, que cresçam cem crianças educadas, é... que tenham responsabilidade, que não saiam pra droga, que sejam crianças que no qual o pai vai ter alegria, e a gente tem que falar isso até pros pais, né, vocês pais, as vezes, vocês se esquecem que a igreja, a igreja, é o primeiro lugar que você pode colocar seu filho, não [inaudível] católica, não importa a igreja que é, não importa se ela é evangélica, se é... não importa, mas que seja uma igreja responsável, que tenha um pastor, que você sabe que seja uma igreja que ali você sabe... não foi inventada ontem, não é, tem muita... hoje você sabe... tem muita igreja por aí que o sujeito saiu lá de outra igreja “vou inventar uma aqui pra mim” pra ter emprego, precisa tomar cuidado por... que seja igreja que realmente tenha consciência de seus pastores, que tenha uma ligação pastoral, que vai dar condições pro seu filho ser um... um bom elemento, né, nós como somos católicos, a gente conhece, a gente sabe que a igreja católica oferece, mas não sou só eu que estou falando não, a igreja católica... mas se você conhece, se você se sente bem, né, a igreja é pra nos corrigir, não é pra eu corrigir a igreja, eu me sentir bem dentro da igreja é bom, mas desde que eu esteja dentro do esquema da igreja também, né, é... assim como é bom a Sociedade São Vicente de Paulo, ótimo, é uma sociedade da qual se você um dia entrar na sociedade São Vicente de Paulo, você vai começar a trabalhar com o pobre, com o necessitado e você vai se sentir uma maravilha porque é a melhor sociedade... aqui você tem tudo, aqui você tem tudo, né, a igreja não prega a caridade, não prega o amor ao irmão, não prega a ... que você deve ver o Cristo na pessoa do irmão? Aqui você tá fazendo isso, lá tem tudo isso: ela prega o amor, ela prega a caridade e ela faz a caridade, né, ela sai de dentro da sua casa pra ir lá, ver o que o irmão pre-

cisa e eu acho que isso aí é tão importante porque você santifica tanto o pobre quanto o visitante, né... é... então veja que dentro da nossa igreja eu vejo dessa forma, ela dá oportunidade pra você dar seguimento dessa forma, uma sociedade da qual você... hoje o vicentino faz a caridade de forma não individual, mas de forma coletiva, de forma organizada, né... e a caridade de uma forma organizada, ela se torna fundamental e você não corre o risco da sua pessoa... “ah, arruma um real pra mim”... você pega e dá, você não sabe se ele vai comprar droga, se ele vai comprar uma faca pra matar o outro ou se ele vai... né... ali não, você vai levar lá o alimento mesmo, e quando você tem lá dentro da casa qualquer [inaudível] porque hoje nós estamos passando por uma certa dificuldade porque você não pode mais levar nem o feijão e nem o arroz embalado... por que? Corre o risco da pessoa pegar aquele feijão embalado e ir lá trocar com droga, entendeu? Então tem que rasgar a embalagem, embalar dentro de um saquinho normal, como faziam antigamente os mercados, não é, e levar lá pra que eles não façam este tipo de troca, né, é interessante, mas até nisso nós fomos já orientados que acontece... e como eu dizia, né... nós temos aí com 3 ou 4 gerações perdidas, eu não vou perder essa também se eu tô tendo oportunidade de salvar, né, vamos procurar salvar e... que não tem como você arrancar o joio de perto do trigo, você tem que deixar os dois crescerem juntos, né, mas você pode dar um jeito, no caso da comparação, da comparação com a criança, quando ela começa a ser um pouco mais peralta que o outro lá é bonzinho, né, como é gostoso cooperar e...é ensinar, só...

P= Tá certo, então, perguntei a maioria das coisas, obrigada, então...

E= Falei demais... [risos].

ANEXO D - ENTREVISTA COM SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMERICANA

DATA: 24 de janeiro/2005

P= Então, Sr. Secretário, eu vim até aqui porque estou fazendo uma pesquisa de mestrado e o professor José Luiz Guimarães me orientou a procurá-lo porque o CIEP é um marco aqui de Americana e eu queria falar um pouco da educação aqui da cidade.

E= Então, o CIEP atualmente funciona em sistema de ciclos e nós adotamos o que é a progressão continuada de ciclos, né, e nós adotamos desde o sistema de... o sistema de ciclos desde 1999 e o ensino fundamental de nove anos, nove anos no ensino fundamental desde 2000, é e ... então, nós temos aqui a experiência do que o MEC quer implantar em todo o Brasil, o ensino de nove anos. Então, a criança entra com 6 anos completos no primeiro ano, aí ele fica até 8 anos no primeiro ciclo, quando ele completa 9, ele vai para o segundo ciclo, até 11 e 12 a 14 é o último ciclo, então ele fica 9 anos, dividido em 3 ciclos no ensino fundamental.

P= E por que foi tomada esta iniciativa de implantação dos CIEPs aqui? Em uma época em que estavam sendo implantados mais os Profics?

E= Foi em noventa e... em oitenta e nove, né, noventa... porque o prefeito daqui era um pedetista histórico, né, o Tebaldi, Dr. Tebaldi foi prefeito pela quarta vez agora ele se afastou, teve que se afastar no final deste quarto mandato. Então, como ele era muito vinculado às idéias do Brizola, eu particularmente tinha uma identidade muito importante com o projeto do Darcy Ribeiro, nós resolvemos implantar um CIEP. Ele me deu carta branca pra isso, eu estive no Rio duas vezes, conversei com o Darcy Ribeiro, levei o projeto pra ele, a grande preocupação dele era da formação, da capacitação em serviço, né, da formação continuada do pessoal, dos professores, sobretudo, então foi por causa desta identidade com o projeto do PDT, do Brizola e do Darcy, e por ser uma administração pedetista que nós implantamos os CIEPs em 90, né, o primeiro começou a funcionar em 1991, os dois primeiros, né, inclusive foram inaugurado pelo Brizola e pelo Darcy Ribeiro, depois os outros dois foram implantados em 92.

P= Então hoje tem 4 CIEPs?

E= Qua... não, depois construímos mais um e tem o CAIC, nós temos 6 e este ano vamos construir o sétimo.[No Jaguari?] No Jaguari, isto. E além disso também tem uma rede de ensino fundamental também que não funcionam em período integral, funcionam em período parcial, são as EMEFs.

P= Então, foi feita a municipalização do ensino aqui em Americana?

E= Não, não... é... não deixa de ser uma municipalização, mas nós não assumimos... foi uma municipalização alternativa, diferenciada, porque nós não assumimos, a exemplo de algumas cidades, principalmente as cidades de porte médio, não é, nós não assumimos a rede, as escolas da rede estadual, nós optamos pela construção de uma rede própria de CIEPs e de EMEFs.

a entrevista é interrompida por uma funcionária –

P= ... então, o senhor falava da municipalização que não foi bem uma municipalização...

E= É, nós apostamos, então, na rede própria. Em 1989, quando eu assumi pela primeira vez, junto com o Tebaldi – o segundo mandato dele e o primeiro meu – não havia nada, só haviam as EMEIs, no sistema municipal de educação só tinham as EMEIs. A primeira medida foi trazer as creches para a educação, né, a partir de 89 já vieram as creches, 90 nós já começamos a construir os CIEPs, 91 foram inaugurados os dois primeiros CIEPs e os outros dois em

92. Então, aí criamos o sistema municipal de educação em 97, né, incorporando todas estas unidades: creches, EMEIs, CIEPs, EMEFs, né, fizemos algumas EMEFs em parceria com o estado dentro de um programa que chama PAT, né, e também construímos as Casas da Criança, que são uma espécie de CIEPs voltados para a Pré escola, para otimizar – devido a criação do FUNDEF, né, que agora querem transformar em FUNDEB – o FUNDEF penalizou muito a educação infantil, tirou muito recurso da educação infantil, então, pra não sucatear, para manter a qualidade e para não sucatear a educação infantil, nós optamos pelas Casas da Criança, que são unidades grandes de pré-escola, unidades escolares grandes que comportam até 450 – 500 crianças, é... e de 0 a 3 anos, crianças de 0 a 3 anos que ficam o dia todo e de 4 a 6 anos, que são as EMEIs, dentro de uma mesma unidade, usando alguns espaços comuns, com horários alternados, então fica de um lado a creche, de outro lado a EMEI e um pátio comum, existem aí... então, você pode otimizar os funcionários, a Casa da Criança representou uma economia de 20 a 30% na obra, ao invés de você construir, por exemplo duas EMEIs e uma creche, você constrói uma Casa da Criança, você economiza até 30% do valor da obra, depois a manutenção, pessoal, a merenda, não é, então isto foi uma alternativa pra gente manter a qualidade de ensino na educação infantil, então isto foi uma alternativa pra gente manter a qualidade do ensino na educação infantil, devido ao fato do FUNDEF ter penalizado, ter tirado muito recurso da educação infantil.

P= Então, a minha pesquisa é na área da educação infantil, né, até eu estou inserida em uma Casa da Criança, só que eu perguntei assim de uma forma geral porque a educação de maneira geral interessa bastante pra saber qual foi o percurso percorrido aqui em Americana, né... e por que a escolha do nome Casa da Criança?

E= Porque quando eu fui ver o CIEP no Rio, a Mariêda Linhares, que era secretária de educação do estado me levou até o Morro do Telégrafo uma vez e... ela falou assim: - Olha, nós vamos ver o CIEP de Santa Cruz, quer dizer, a fábrica de escolas de Santa Cruz, eu fui visitar, que era uma fábrica de pré-moldados onde construía-se... os CIEPs eram montados com cerca de 10 peças de arquitetura, quando o Niemeyer construiu o projeto. Então, tinha uma fábrica de construir estas peças, que eram pré-fabricadas com blocos, né, com cimento e argamassa armadas, né. Então, eu fui ao CIEP em Bangú e na passagem, ela falou assim: - Olha, aqui tem uma Casa da Criança no Morro do Telégrafo e, na verdade, no Rio era uma creche, não era uma Casa da Criança da maneira como foi feita aqui, né, era uma creche onde as crianças ficavam de 0 a 6 anos, independente de ser EMEI ou creche, era tratado como uma creche e... subimos lá no morro, tivemos que pedir permissão para os traficantes para subir, tal, subimos lá com a Secretária, numa perua Kombi, né, e ela mostrou e, eu fiquei impressionado porque no meio de uma favela, no morro, não havia um arranhão na escola, a comunidade preservava o espaço e aquilo era um espaço não só pra criança, mas de lazer também pra criança. Aí eu tive... eu fiquei com este nome na cabeça – Casa da Criança, Casa da Criança... mas eu queria uma coisa maior, mais ampla e que pudesse garantir a qualidade, a especificidade do atendimento da creche e da EMEI, né, com diferenças, desde a merenda até as atividades, tem berçário nas creches... então o nome, a nomenclatura foi tirada desta idéia da Casa da Criança do Rio, mas aqui é completamente diferente porque aqui é muito maior, tem muito mais recursos, tratamento específico pra criança de 0 a 3 na creche e de 4 a 6 anos na EMEI, que funcionam juntos, né, uma de um lado, outra de outro, separadas por um pátio, né, fechadas e isto tem permitido alguns projetos inovadores de integração entre estas duas fases do desenvolvimento é... psicossocial, motor da criança, né, na pré escola, de 0 a 6 anos. Outra coisa interessante foi que com esta classe de 6 anos o fundamental, com a adoção do ensino de 9 anos e a incorporação das crianças de 6 anos completos no ensino fundamental, isto ajudou a aliviar um pouco o atendimento na EMEI, garantindo então, um padrão de qualidade, senão nós estaríamos com uma demanda muito maior do que a oferta na pré-escola. Hoje nós temos mais de 20, 22, me

parece, ou 23 classes de 6 anos que estariam na EMEI e fatalmente nós teríamos dificuldades de construir escolas, teríamos que receber mais alunos por série, por turma, na pré-escola e aí, cairia a qualidade do ensino. Então, a Casa da Criança e a classe de 6 anos permitiu, com que, que houvesse, digamos assim, um período de resistência onde foi mantida a qualidade do ensino de pré-escola apesar do FUNDEF.

P= E de maneira nenhuma isto está ligada àquela construção histórica de que as Casas da Criança eram uma espécie de “depósito” onde se colocavam as crianças...

E= Não... não... ao contrário, é... nós... eu nem sabia disso, você é que está me contando... mas Casa da Criança foi um nome genérico que nós tivemos que colocar – eu não podia manter o nome de creche porque não era mais creche só, também não era EMEI, porque não era EMEI somente, então tivemos que adotar uma nomenclatura única. E pensando na fase da criança, da primeira infância que vai até digamos 8 anos... 6 anos, né, 7 – 8 anos, foi que adotamos a idéia de Casa da Criança, quer dizer, um espaço pedagógico, uma escola, onde não só a criança fica para a mãe trabalhar, inclusive na creche tem professora na última fase da creche, se você visitar uma creche em Americana, uma Casa da Criança, principalmente, você vai ficar impressionada com a qualidade do padrão de atendimento que existe, né... pessoal qualificado, então, a idéia foi preservar este nome por causa da infância, da primeira infância, não é, e não relacionada às antigas Casas da Criança, foi um nome genérico adotado pra significar que naquele espaço poderiam conviver harmonicamente, embora com horários diferenciados, crianças desde 4 meses até 6 anos de idade.

P= E quando o senhor entrou aqui para a Secretaria, as creches eram vinculadas já à educação?

E= Não, em 89 eu é que fiz esta transição. Foi muito difícil esta transição porque as creches eram da promoção social e tradicionalmente quem cuida da promoção social nas prefeituras é a esposa do prefeito, no caso aqui, tinha um agravante, mas que ao mesmo tempo foi uma solução porque a D. Luíza Tebaldi, que cuida muito bem da Promoção, é um mito na cidade, assim como o marido, que foi prefeito, o Dr. Tebaldi, foi muito difícil dizer para ela que eu ia tirar as creches dela, eu tive que... mas como o Tebaldi... eu era vice-prefeito, na época, e o Tebaldi tinha um carinho muito grande por mim, uma confiança muito grande no meu trabalho, ele permitiu, né, mas foi muito complicado tirar as creches da esposa de um mito, né, que era o Tebaldi, né, mas houve um trabalho de parceria no começo, a D. Luíza me disse: você vai levar minhas creches porque eu sei que você vai cuidar delas como se fosse eu, mas eu vou ficar te ajudando, quero que você não entenda isso como uma intromissão, mas eu não consigo me desligar das creches. Então, aí eu... montamos um esquema onde as assistentes sociais, a promoção me deram um apoio muito grande, um apoio fantástico, hoje não, hoje as creches tem mais um perfil educativo, né, são mais escolas do que lugares onde a mãe deixa a criança para trabalhar, mas foi muito difícil esta transição. Assim como é, eu acredito, a transição em outros municípios.

P= E uma coisa que eu tomei conhecimento através aqui da coordenação de educação infantil é que ainda tem lista de espera nas creches, né, e que se exige um documento atestando que a mãe trabalha...

E= Sei, esta lista nem sempre corresponde à verdade, depois quando você vai verificar, muitas mães, na verdade, não trabalham. Que a creche, embora na legislação, no Estatuto da Criança seja um direito de todos, na verdade não existe uma procura muito grande por creche, né, quem procura creche? Aquelas mães que trabalham, que o marido ou a própria mãe ou a família não podem cuidar da criança, então, não são muitas crianças assim, né, inclusive existe um preconceito contra a creche – pública, né. Muitas mães de classe média, para trabalhar, prefe-

rem deixar a criança numa escolinha infantil particular do que deixar numa creche que tem muito mais estrutura, né. Então, existe uma demanda que eu diria que não é uma demanda reprimida, é uma demanda controlada, uma demanda esperada, previsível e que a gente absorve tranqüilamente durante o ano letivo nas 13 Casas da Criança que já existem, nas 11 creches que já existem e... e também com convênios com as entidades que nós estamos formalizando, três entidades vão ajudar a atender cerca de 200 crianças aproximadamente, de idade de creche, de 0 a 3 anos. Então, é uma demanda controlada. Hoje, Americana atende na faixa de 0 a 6 anos de idade 50% das crianças nesta... são 18.000 crianças e nós atendemos 9.000, aproximadamente nesta faixa etária de 0 a 6 anos. Isto, em termos de Brasil, é um índice muito alto, é um absurdo, é um índice de primeiro mundo, então, é... saiu uma pesquisa alguns dias atrás no Correio Popular, com dados de 2003, já atendíamos mais de 36% hoje, o atendimento se expandiu tanto que já chega a 50% das crianças nesta faixa de 0 a 6 anos.

P= Então, pode-se dizer que há uma complementaridade entre as instituições da prefeitura – da rede municipal – e as filantrópicas?

E= Exatamente, são 3 entidades, por enquanto, nós estamos tentando ampliar estes convênios, né, a prefeitura ainda é responsável pela grande parte do atendimento, você veja, nós temos 9.000 e poucas crianças de 0 a 6 e as ONGs, as entidades vão atender 200. É muito pouco ainda esta parceria, o ideal é que elas fizessem, que existissem outras entidades mais quatro, cinco, seis entidades que pudessem absorver um número maior. Nós passamos recursos pra essas entidades, foi feito um custo, foi traçado um parâmetro, nós fizemos uma pesquisa e chegamos a um custo de R\$ 1200,00 pra cada criança/ano. Na prefeitura, elas custam o dobro, nós gastamos o dobro, pelo menos o dobro, de R\$ 2500,00 a 3000,00 por ano, para manter uma criança numa creche municipal. O custo é muito alto, mas as entidades fizeram um custo específico – elas fizeram o custo e nós vamos começar a repassar R\$ 1200,00 pra cada uma destas 200 crianças que elas vão começar a atender.

P= E em relação à qualidade do ensino que é oferecido nestas instituições, a Prefeitura interfere de que maneira nisso?

E= Nós temos a supervisão pedagógica do processo, né, nós repassamos o recurso, vai ser algo em torno aí de duzentos... 1200,00 X 200, dá aí em torno de 240.000 reais por ano para estas entidades e vamos dar suporte pedagógico e elas gerenciam este recurso e prestam contas depois ao município.

P= E como que o senhor vê as mudanças que aconteceram desde que o senhor entrou, como o senhor “pegou” esta rede pública de creches e pré-escolas para como está hoje?

E= Olha, é uma coisa inacreditável se você olhar para trás, eu me lembro que em 1989 nós tínhamos mil e poucas crianças nas EMElas, acho que mil e duzentas, mil e trezentas, hoje, nós temos quase 16.000 alunos matriculados na rede municipal, então houve uma expansão, aí, brutal, né. Então, eu acho que de uma certa forma eu tive a sorte de trabalhar num pe... primeiro eu trabalhei com o Tebaldi três vezes, né, e tinha confiança dele, carta branca dele pra fazer estas mudanças, eu me lembro de que quando ele assumiu, ele me chamou no gabinete e me falou “Olha, você cuida da educação e eu cuido do resto”, né, e realmente ele me deu esta oportunidade e as mudanças, em segundo lugar as mudanças ocorreram num momento em que começaram a haver uma discussão muito grande da educação no Brasil. Antes não se discutia, educação não era prioridade, hoje, pelo menos no papel, para alguns, a educação virou prioridade, né, virou discurso político em campanhas, né, hoje, por exemplo, se você olhar a eleição de SP, toda a campanha praticamente da Marta foi se... foi feita em cima da construção dos CÉUS, como o Brizola que se elegeu várias vezes no Rio por causa dos CIEPs, né, então hoje, a educação, embora não pra todo mundo, virou bandeira, né, e a educação passou

a ocupar o centro do debate político de política social no Brasil. Nós resolvemos levar isso a sério, não só no discurso, mas também na prática, e aí nós voltamos ao Tebaldi e, agora, ao Erich, né, que tiveram a sensibilidade de perceber a importância estratégica da educação na formação da cidadania, na questão da liberdade, na questão da autonomia, na resolução de alguns problemas, né, então eu tive a sorte de trabalhar com o Tebaldi, tive a sorte de o momento histórico também permitir – eu vinha de um trabalho também no sindicato dos professores, né e pude realizar quase tudo aquilo que eu pregava na teoria na prática na prefeitura. Então, foi uma mudança muito grande, não ocorreu só apenas por causa da minha insistência, né, dos meus projetos, mas também devido à essas duas convergências, destes dois fatores.

P= E após a LDB, que mudanças precisaram ser feitas com mais urgência nas creches?

E= Eu acho que a LDB não é a LDB ideal, mas a LDB possível, é muito boa, avançamos muito, eu acho que a grande obra que o Darcy deixou no Brasil entre tantas outras – a universidade de Brasília, os CIEPs, tantas outras... o trabalho teórico dele, os livros de antropologia – a LDB talvez tenha sido a obra mais perene que o Darcy deixou para o Brasil. Eu acho que fortalece em muitos aspectos, a LDB fortalece alguns aspectos, mas a questão do pacto federativo precisa ser resolvida ainda, né, a questão da reforma tributária, a questão do gerenciamento e financiamento, sobretudo, da educação, não está pactuado ainda – adequadamente, né – os três sistemas não convivem harmonicamente – o municipal, o Estado e o Governo Federal – né, é preciso uma grande discussão política sobre a questão da federação, das competências destes três poderes para que a educação possa avançar. Agora, nós estamos presenciando isso na discussão do FUNDEB, onde existe uma proposta em que o governo federal – o MEC está tentando conciliar os interesses do governo federal, dos estados e dos municípios e está encontrando muitas dificuldades e atualmente o projeto do FUNDEB tem privilegiado muito mais os estados do que os municípios, então é uma briga que nós vamos travar este ano, né, nós estamos tentando mobilizar os secretários municipais de educação pelo menos aqui em SP – nós temos uma reunião aqui, se você quiser acompanhar, inclusive, sexta-feira vai ter um Fórum de Secretários - nós estamos convidando 90 cidades pra discutir esta questão do FUNDEB e outras questões. Então, é uma discussão que nós vamos travar este ano e vai consumir muito do nosso tempo.

2ª interrupção – (desligo o gravador e, posteriormente, dou a entrevista por encerrada, mas continuamos conversando informalmente e ele fala da “mal fadada Pedagogia da Infância”, cujo trecho não foi possível gravar, mas que foi transcrito logo após a entrevista):

“A Prefeitura de Americana está saindo na frente mais uma vez porque estamos tentando unificar a educação infantil e o ensino fundamental em uma rede de ensino que iremos denominar rede básica. Mas, infelizmente hoje se fala nesta mal fadada Pedagogia de Infância que insiste em [privar] a criança do contato com a leitura e escrita no ensino infantil. Essa rede não irá privar a criança do contato com a escrita na rede infantil, nem tampouco exigir que ela se transforme em aluno simplesmente porque ingressou o ensino fundamental, mesmo porque, ela já é aluno desde a educação infantil.

Acho que não é possível falar em Pedagogia da Infância e acho que esta é uma discussão secundária porque não é possível determinar quando a criança deve iniciar a aprendizagem da escrita, mesmo porque estamos num mundo em que a informática atua de forma marcante e não adianta ficar pensando em uma criança que já não existe mais. Hoje, as crianças aprendem a ler e a escrever mesmo sem terem sido ensinadas. Elas já saem das Casas da Criança lendo e escrevendo e não dá mais para guardar isto só para o ensino fundamental.

Também não dá para achar que só porque a criança entrou no ensino fundamental ela não pode mais brincar, ao contrário, é preciso aprender brincando e não vemos por que isto também não pode ocorrer na educação infantil.

As mães, hoje, tem a oportunidade de colocar o filho de 6 anos na escola, mas aquelas que preferem manter o filho na educação infantil também precisam ter garantia de que esta criança vai aprender as mesmas coisas que as crianças do fundamental”.

... continuo a gravação

E= Então, como existe o FUNDEB e vai haver a unificação num fundo único dos recursos da educação infantil, da educação fundamental e também do ensino médio, nós vamos fazer esta unificação também do ponto de vista de gerenciamento de gestão, para superar esta dicotomia que eu te falei que existe entre o brincar e o aprender, entre a criança e o aluno, eu acho que esta é uma falsa discussão, não é, eu acho que não dá pra precisar em que momento a criança de hoje deixa de ser criança e se torna aluno, eu acho que isto é imperceptível, né e acho que esta é uma discussão secundária, a grande discussão é se a educação infantil é ainda espaço de brincar ou se pode ser um espaço também onde se dê alguma aprendizagem.

P= Isto sem deixar o brincar de lado?

E= Brincando!!! Sem deixar o brincar de lado, exatamente. Ou seja, não há dicotomia entre brincar e aprender. Não pode haver dicotomia entre criança e aluno, ou seja, o aluno pode ser criança e a criança pode ser aluno, concomitantemente.

P= Isto também...

E= Isto, por isso nós estamos saindo na frente mais uma vez em Americana, como nós fizemos em relação à escola integral, ao CIEP, como nós fizemos em relação à Casa da Criança, à Progressão continuada, aos ciclos, ao ensino de 9 anos, nós vamos criar, unificar a educação, vai haver uma unidade de educação básica, uma única diretoria para superar essa divergência, essa dicotomia que foi salutar até bem pouco tempo atrás, mas que agora está atrapalhando o desenvolvimento de um projeto pedagógico mais unificado, coerente da educação, né, vamos superar esta dicotomia entre educação infantil e educação fundamental, como é em muitos lugares, né, na Europa como vai ser daqui a algum tempo aqui no Brasil também.

P= Então, deixa eu perguntar uma coisa só para entender melhor: não é uma municipalização, mas o município acabou assumindo e criando uma rede própria, e o estado repassa verbas para isso?

E= Repassa. O FUNDEF, você recebe pelo número de alunos matriculados na rede, né, quanto mais você tem aluno, mais recursos você recebe. Aliás, o Estado não quer mais municipalizar, antigamente o estado queria empurrar “guela” abaixo dos prefeitos a municipalização, é que o Calegari, um amigo meu que eu discuti muito com ele a municipalização agora ele assumiu a secretaria de Taboão da Serra – César Calegari – e é o que a gente chamavam de municipalização induzida, agora, pode-se haver gestão compartilhada. Naquele tempo da Rose Neubau ?????, o Estado queria se livrar, se desvencilhar das escolas de 1a a 4a para atender só o ensino médio, ele tentou enfiar “guela abaixo” dos municípios a municipalização, hoje eles não querem mais municipalizar porque passou a ser um grande negócio reter aluno na rede, hoje o custo/aluno do FUNDEF no estado de SP está mais de R\$ 1600,00/aluno/ano, começou com R\$ 500,00 – 600,00, né, tá mais que o triplo.

P= E o FUNDEF tem data para terminar?

E= A data em que for aprovado o novo fundo – o FUNDEB – o governo deve enviar isso em fevereiro, depois do carnaval, para o Congresso e vamos passar o ano discutindo isso. Eu acho que até o final deste ano de 2005 já está feita esta transição, ou até antes, mas vai ser... vamos ter que nos mobilizar, vamos ter que convocar os secretários, os secretários estaduais já estão

se mobilizando porque eles são em menor número, para transformar este FUNDEB de acordo com seus interesses e cabe à nós, municipalistas, secretários municipais, educadores municipais, dirigentes, pressionarmos para que o FUNDEB atenda os nossos interesses, os interesses dos municípios e não do Estado, só.

P= ...sem mais uma vez prejudicar a educação infantil!

E= Sem mais uma vez prejudicar a educação infantil!

Entrevistas com Educadoras

ANEXO E – ENTREVISTA COM ADI - Casa da Criança Municipal

ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) LUCÉLIA³⁸

DATA: 15 de setembro/2004

P= Bom, então como eu tinha comentado com você já, dos dados que você tiver me passando vão ser mudados nomes, pra preservar o sigilo e serão apresentados junto com dados de outras creches, eu só vou falar que é uma creche municipal, nem a cidade eu não vou poder identificar por enquanto. E... então, você sabe que eu estou fazendo uma pesquisa que tem por objetivo estar observando como que a história da instituição influencia nas práticas que são empreendidas com as crianças de 0 a 3 anos, tanto pedagógicas, quanto de cuidados. E aí eu queria que você falasse um pouquinho aqui da creche [nome omitido], do funcionamento, da história desde que você entrou aqui e como que está agora, se tem muita coisa que mudou...

E= É... não mudou muita coisa não, é... eu entrei aqui em 1992, mas é... aqui, né, você quer saber daqui só, né?

P= Isso...

E= Eu entrei aqui em 92, então, era outra coordenadora, né, era... assim... o que mudou assim é o jeito de coordenar... da coordenadora, mas o trabalho continua o mesmo, a rotina, o que a gente tem que fazer é a mesma coisa. Não mudou... muito não.

P= E... assim, de quando você entrou, como que era, é... tinha o mesmo número de pessoas pra cuidar das crianças, aumentou...

E= Tinha o mesmo número... tinha o mesmo número de pessoas, é... aumentou mais crianças, quando eu entrei aqui era oitenta e pouco, agora ... agora tem bem mais... agora tem cem... qua... deve ter quase cem crianças, agora. Se não tem cem, já... quase cem crianças.

P= E as orientações que a Prefeitura passa para vocês de como cuidar das crianças, os cursos de formação, como que tem sido?

E= Então, os cursos são assim... a ca...quase... de dois em dois meses a gente tem reunião pedagógica e tem os cursos, as oficinas também, este ano tá tendo oficina e... agora este ano também começou filosofia, a gente tá tendo filosofia, teve no primeiro semestre e agora tá tendo no segundo semestre e tá sendo bom, viu, orienta bastante como a gente educar, né, as crianças, trabalhar, né, as atividades, porque às vezes... antes, quando não tinha estes cursos, então era assim, né, livre, cada um dava, né... pegava o brinquedo, jogava... agora não, né, a gente sabe pra que serve este brinquedo, né, pra que ele serve, por que a gente tá dando aquela atividade, então, é assim, né, ajuda bastante.

P= Hum... que objetivos vocês tem com as crianças?

E= É... assim...

P= Das atividades...

E= Objetivo, assim, de passar... conforme a atividade, vamo supôr, a gente dá um giz de cera, então a gente tá estimulando a coordenação motora, então, o objetivo da gente é alcançar, assim, desenvolver a coordenação motora, desenvolver espaço, né, com eles, deles perceber os objetos, né, então, às vezes você dá blocos, você dá... pra desenvolver também coordenação, tem os brinquedos também pra desenvolver o lúdico... desenvolve bastante também, o

³⁸ Todos os nomes dos entrevistados foram trocados para assegurar o sigilo.

lado lúdico... faz-de-conta, então, a gente tá sempre pensando no objetivo, a gente nunca dá por dar a atividade, a gente tem que ter sempre o objetivo, a gente faz o caderno, tem no caderno da gente também o objetivo, a gente tem o que a gente vai dar, daí a gente dá depois tem a avaliação final...

P= É um planejamento?

E= É, planejamento.

P= É feito semanal, é mensal...

E= Semanal, a gente faz. Aí, no final do dia, todo dia a gente faz a avaliação.

P= E você acha que... é... o que você sabe da história aqui desta creche? Como que começou, você tem conhecimento disso?

E= Quando começou eu não... eu tive criança aqui, né... quando o meu menino era pequeno, era... tinha uns dois anos ele foi daqui, só que eu não trabalhava em creche, né, quando ele tava aqui, e... e era bem diferente, né, quando eu entrava aqui quando ele vinha para creche aqui, então era bem diferente... não era igual agora, tudo organizadinho, né... que nem a gente tem, né... cada uma tem seu... como fala... tem seu brinquedo, tem seu material pedagógico, materiais, né, pedagógicos, cada uma cuida, né... cuida melhor agora, né, do que antes, né... que antes era mais, assim... é... mais assim cuidar, mesmo, babá, mesmo, não era educadora, né, então eu percebia, né, era isso, né. Daí quando eu comecei a trabalhar, né, em 92, aí já era diferente. Aí a gente já era... já era... já não era assim... de dar atividade por dar, aí a gente já tinha... já era mais “puxado”, já tinha mais exigência, aí daí por diante, né, foi mudando. Só que eu era de outra creche, né, eu era lá da [nome omitido], né, aí foi mudando, né... aí a gente... aí começou a ter a... o curso, né... como que fala... a reunião pedagógica, as reuniões pedagógicas, daí foi melhorando.

P= A partir de que ano, você se lembra?

E= Que começou a reunião pedagógica? Começou de... 92, por aí, aí eu lembro já que tinham as reuniões pedagógicas.

P= E muda muito isso, conforme muda o prefeito da cidade ou não? É uma coisa meio... que segue?

E= Não, às vezes muda, assim, local, né... assim, mas as reuniões... não, quando, quando eu entrei na creche em 92, as reuniões pedagógicas era com atividades, a gente fazia atividade lá, participava das atividades. Agora não, agora a gente fica mais sentada, mais ouvindo e tem... como fala... ai... grupinhos de estudo...

P= Oficinas...

E= Dentro da reunião pedagógica, a gente reúne em grupos pra responder as perguntas...

P= Ah... tá... tipo grupos de trabalho?

E= É... só que tem outro nome, eu esqueci...[de estudo sobre o tema³⁹] então, tem esses grupos, mas antes era brincadeira, era brincadeira que a gente ia fazer com as crianças, mas agora não, agora mudou... agora é mais de estudo, mesmo.

P= É mais formação...

³⁹ A entrevista foi transcrita e entregue para que a entrevistada pudesse corrigir, fazer alterações, esclarecer pontos, etc. e ela acrescentou a informação [grupos de estudo sobre o tema].

E= É, agora é mais formação.

P= E...tem as práticas que vocês fazem no dia-a-dia, vocês levam pra essa reunião?

E= As práticas do dia-a-dia, ali a gente traz pra unidade, né, aí a gente trabalha com as crianças, a gente discute também na reunião, né, o que dá certo, o que não dá, as idades, né que pode dar, a gente tira muita dúvida também.

P= E você trabalhava numa outra creche que também era da prefeitura?

E= Da prefeitura.

P= Ah, tá! Então esta experiência também é válida pra pesquisa...

E= É também válida porque eu já tive experiência antes, né, era diferente, mas era o mesmo trabalho. Depois eu vim pra cá e era o mesmo trabalho, só mudou assim de turma.

P= Quando você fala que era diferente, diferente em que sentido?

E= As reuniões pedagógicas?

P= É... as reuniões e o trabalho também... de disposição de material...

E= É... materiais também eram bem ... bem menos, a gente tinha que confeccionar... a gente confeccionava muito brinquedo pras crianças.

P= Na outra creche?

E= É... aí depois, de lá pra cá mudou muita coisa porque a prefeitura começou mandar mais materiais, mais brinquedo... então daí parou, né, daí o pessoal parou de confeccionar tudo, mas antes a gente fazia muita coisa.

P= E quando vocês precisam de alguma coisa quem oferece é a Secretaria da Educação ou é da Assistência Social?

E= É, Secretaria da Educação.

P= E quando você começou também era assim ou não?

E= Era, era Secretaria da Educação.

P= É... que durante muito tempo as creches foram ligadas à assistência social, né...

E= É... quando eu entrei já não era, já era a Secretaria da Educação.

P= Então, você já tinha conhecimento de que... apesar de que a partir de 96 é que a lei colocou isso, né, que todas tinham que passar pra educação... Aqui em Americana já era antes disso?

E= Eu acho que já era, viu, porque eu não lembro de ter... quando eu entrei na creche já era sim... que eu me lembro, né que eu fui lá fazer inscrição lá na Secretaria, tudo, tudo que a gente precisava, né, ia na Secretaria da Educação, né, quando eu entrei já era já.

P= Sei... e... ao todo, somando as duas creches, faz quanto tempo que você trabalha com criança?

E= Nossa, tem treze anos [risos].

P= Treze anos...você fez formação em magistério, pedagogia...

E= Não, eu vou fazer agora, magistério. Eu fiz segundo grau, eu já tenho o segundo grau, agora eu vou fazer o magistério.

P= E aí foi feito um concurso e você entrou, ou não?

E= É... entrei por concurso, aí o magistério a gente não fez porque... falta de condição, né, ganhava pouco e agora, agora, né, eles ofereceram magistério mais barato, então a gente vai fazer...

P= E em relação a salário e a classificação... não sei se é classificação, mas o registro profissional de vocês, que acho que a prefeitura tem umas letras, lá, não tem?

E= Matrícula, né, você fala?

P= Melhorou, continua a mesma coisa, o salário... Você percebeu que valorizou a profissão de educador ou você acha que continua a mesma coisa?

E= Ah, não, valorizou bastante, viu, valorizou, porque antes, né, a gente era mais assim... vista como babá, né, aí depois que passou para educadora, aí, né, mudou bastante, a gente já foi mais reconhecida, né, já teve muito, assim... né [inaudível] ...agora já tá dando mais valor, né, na gente...

P= Isto na relação com os pais também mudou?

E= É, com os pais, né, com... os professores, né, da rede, né, já vê a gente diferente, né, a gente já tem assim mais entrosamento, né, com o pessoal.

P= E como que você vê o seu trabalho aqui dentro da creche [nome omitido]?

E= Ah... a gente é meio suspeito pra falar... [risos] eu vejo o meu trabalho como um... eu procuro fazer o melhor possível, né...dou sempre atividades assim que... que desenvolva, né... que educa eles e desenvolva no geral, né... e eu acho que eu dou um bom trabalho, né, que tudo que eles precisam de coordenação mental, motora, é tudo que eu faço, né, dá carinho pra eles, né, e assim... ajudá eles também, né, que eles são novos, também, né, então muitas coisas a gente tem que ajudar, né, tem que dirigir, né não é só mandar eles fazerem, né, a gente tem que dá uma orientação, né, primeiro, tem que conversar, faz a roda da conversa, né, fala o que vai fazer, depois a gente dá a atividade, né, e eu acho que eu dou um bom trabalho, né, eu faço assim, né. Também eu não fico só em cima, né, da atividade porque também a gente tem que deixar eles um pouco livres, né, dá a dirigida, né, e uma livre e o resto tudo livre.

P= E quais as dificuldades maiores que você sente no seu trabalho?

E= Assim, dificuldade assim quando não tem auxiliar, né, porque o meu grupo é de 20, quando não tem auxiliar fica meio complicado.

P= Que idades eles tem, mesmo?

E= Eles tem até 2 [anos] e 9 [meses], de 2 e 8 até 3 anos. Que com 3 anos eles já vão pro Maternal II, né, então... mas eu tenho crianças com 2 e 6... tenho crianças com 2 e 7... então, não são todos que vão fazer 3 anos já, eu tenho muito novinho lá.

P= Então a dificuldade maior é de tá....

E= É porque a diferença de idade...

P= De tá dando atenção pra todos'?

E= É. [mas eu faço ou procuro fazer o melhor para as crianças – informação acrescentada pela entrevistada após revisão da entrevista já transcrita]

P= E o que mais você tem pra falar sobre sua história aqui, sobre as coisas que você já passou, que você conseguiu superar, dificuldades e agora tá legal, sobre direção que muda bastante, né, com a troca de coordenadoras... eu acredito, né, não sei se é isso mesmo...

E= [Resposta omitida a pedido da entrevistada, pois trazia impressões pessoais sobre as coordenadoras e, além disso, não vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa]

P= E a relação com os pais, eles ainda... você acha que eles ainda vêm como mais pra cuidar do filho enquanto eles trabalham ou já tem uma preocupação se vocês estão ensinando, estão educando...

E= É... tem pais ainda que não sabem que a gente... dá atividade, que a gente tá educando o filho dele, tem pai que acha que é só cuidar, que a gente só presta pra cuidar, tem pai que ainda acha assim, agora tem pais que sabem, que já são mais curiosos, mais interessados, já conversam mais com a gente, procura saber o trabalho da gente, mas ainda tem aquele pai, assim, ainda que vê, que vê a gente como se a gente tivesse aqui só pra cuidar, pra olhar para não cair, pra dá comida, só... [risos] então, muitas vezes a gente tem que tá pedindo pro pai ajudar em casa, porque senão, porque muitas coisas que a gente ensina aqui tem que continuar em casa, tem que continuar em casa, tem que ter uma extensão em casa porque senão a criança só aprende aqui, chega em casa o pai deixa fazer tudo, faz tudo que a criança quer, e não é bem por aí, aí o trabalho da gente...

P= Perde o sentido... e o que você acha que a criança precisa pra ser uma criança...

Observação: A entrevista é interrompida por outra ADI e quando retornamos, ocorre um problema e a gravação não prossegue.

Fica faltando, então, a última pergunta relacionada ao que a educadora julga que a criança necessita e ela responde como sendo limites.

Além disso, afirma que inicialmente eram registradas como babás e, apenas posteriormente, passaram a ser denominadas ADIs, quando foi modificado o registro em carteira e também o salário.

ANEXO F – ENTREVISTA COM ADI - Creche Filantrópica

ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) GABRIELA

DATA: 20 de setembro/2004

P= Bom, então esta entrevista que eu vou fazer com você é relacionada à minha pesquisa que eu estou vendo como são as práticas de educação e de cuidado com as crianças nesta creche, que é filantrópica, em uma da prefeitura e em uma da rede particular, porque eu acredito que a história da instituição tem muito a ver com as práticas que se tem com as crianças, né, então eu gostaria que você tivesse falando um pouco para mim como que é aqui: como é seu trabalho, do funcionamento da instituição, como que você acha... se você concorda com isso de que a história influencia um pouquinho no que vocês fazem, né, que eu acho que a coordenação acaba mantendo isso vivo conforme vai dando as instruções para vocês, de como trabalhar, de como estar atendendo as crianças e há quanto tempo você está aqui, eu gostaria que você tivesse falando pra mim... é... eu queria falar também que estes dados vão ser, depois, trocados o seu nome, se tiver alguma informação que você me der e que puder identificar aqui a instituição, eu vou tirar isso depois e vou passar para você por escrito. Isso vai ser apresentado junto com dados de outras creches e daí eu não vou colocar nem o nome daqui, vai ser só creche filantrópica da cidade de Americana e até a cidade eu ainda preciso ver se poderei divulgar. Então, pode começar.

E= Tá, vou começar a falar pelo tempo. Já faz 10 anos que eu trabalho aqui, né, e eu já trabalhei com toda faixa de idade, né, eu trabalhei no... logo que eu entrei, eu fui pro maternal, fiquei no maternal, né, e então já trabalhei com toda faixa de idade, né, menos BI e BII... já trabalhei com toda faixa, né...

P= E sobre a história aqui da instituição, o que você tem conhecimento? Eu soube que já foi asilo aqui... você sabe alguma coisa disso ou não?

E= Ah, não sei...

P= E como que é o funcionamento aqui da creche, vocês tem algum treinamento quando vocês entram, tem um tempo de experiência antes de ser registrada...

E= Não, aqui, tem o treinamento, né, porque sempre desde que eu entrei aqui, a gente... eu não tenho assim estudo completo, né, pra ... assim pra professora, mas a gente já é formada assim, há anos que vem fazendo treinamento, a gente busca assim, o aprendizado mais nestes cursos e treinamentos que a gente fez, né...

P= Ah, tá... e isso muda bastante conforme muda a coordenação, a presidência daqui?

E= Como assim? Dos treinamentos?

P= É, tem épocas que tem mais, tem outras épocas que já fica meio...

E= Então, teve uma época que teve mais, eram mais freqüentes os treinamentos, né, e... agora diminuiu, mas dentro do possível a gente tá sempre participando, né, sempre a assistente social tá sempre buscando pra gente fazer, né, cada vez mais treinamentos...

P= E aí eles são dados pela Prefeitura ou nem sempre pela Prefeitura?

E= Não, tem os que são pela Prefeitura, né, outros consegue palestras, né, que eles buscam pra gente, com pessoas que dão os treinamentos pra gente e são sempre profissionais também pra trazer, mais do que a gente participa pela Prefeitura é mais da Semana da Educação, né, a gente tá fazendo assim, mas eles sempre estão procurando profissionais pra tá dando treinamento pra gente, dentro das entidades também, né, quando reúne, traz profissionais também pra tá... aí reúne todas as entidades, né e eles reúnem profissionais pra dar aquilo que a gente tá precisando, né...

P= Mas então não tem assim, reuniões mensais, não é assim sistematizado isso, assim, estabelecido já no início do ano: vai ter reuniões a cada 15 dias ou vai acontecendo durante o ano conforme tem?

E= Antigamente era mensalmente, né, fechava, assim, toda sexta-feira, né, toda última sexta-feira do mês, então já era, todo mês já tinha programado que tinha um devido curso assim, né, um treinamento, aí depois, devido, né, às.... às... à diretoria, né, mudou pra... porque fecha já para a quermesse, né, então a gente fecha mais no dia da quermesse, então diminuiu bem os treinamentos que a gente tem...

P= E quando vocês precisam de alguma coisa, a creche precisa de alguma coisa, vocês recorrem à promoção social da prefeitura, secretaria da assistência social ou da educação?

E= Então, quando a gente tá com alguma necessidade assim, a assistente social tá sempre buscando, tá ligando, tá... porque agora a gente tá sem pedagoga, né, embora as meninas da ... a Adriana tá estudando, né, mas quando precisa de alguma orientação a Elaine busca com outros profissionais sim, da Prefeitura, do conselho de comunicação, mas antes a gente tinha uma pedagoga que dava toda a orientação, que além dos encontros que a gente fazia, tinha uma pedagoga vinha aqui e orientava a gente em todas as atividades. Agora já faz um bom tempo que a gente tá sem, que a prefeitura não forneceu, né, que isso daí era uma coisa pela prefeitura.

P= Ah, tá, era pela prefeitura... faz quantos anos, você tem idéia?

E= Que foi “cortado”?

P= Ah... Já tá com um tempinho... acho que já faz uns três anos sem pedagoga.

E= Nossa, bastante, né...

P= Já, bastante tempo já, porque tinha uma, né, que era assim, ela saiu depois de tanta reunião, né, ela saiu e não entrou mais nenhuma. Era até pra Elaine conseguir, ela pediu, uma ficou de vir e acabou não vindo... então a gente tá... tá sem.

P= E do que ela trazia para vocês, era mais educativo, de cuidado, que tipo de orientação, assim, era dada?

E= Ah, ela trazia toda... assim, todas as partes: atividades, brincadeiras, jogos pedagógicos, fazia todo um trabalho.

P= E agora, como que vocês planejam as coisas pras crianças?

E= Ah, agora a gente já tem um plano, né, daí a gente trabalha dentro desse plano, então a gente se reúne, né e trabalha dentro desse plano.

P= Foi aquele material que eu peguei?

E= Isso, foi. Até as meninas trabalham dentro deste plano, né: a Adriana, a Fábria e eu. A gente trabalha dentro deste plano, é claro que eu trabalho de uma forma, assim, diferente delas, né até porque a minha turma não tem assim capacidade pra acompanhar o plano delas, mas eu trabalho dentro do plano delas no que é possível pra faixa etária da minha turma.

P= Que idade que é mesmo?

E= Os meus são de 2 anos e meio até 3 anos.

P= E aí, o que acha importante estar “passando” pras crianças, quais coisas, assim, que você acha mais importante- é número, é letra, é...

E= Eu acho que... eu gosto de passar muita estória, né, é estória, é conversa, eu de tá explicando sempre por que, tá colocando muito limites porque é uma faixa que precisa tá colocando os limites, as regras, falando sempre o por que das regras, né...acho muito importante tá colocando regras, estórias, eu não vou muito em letras, nem números, é mais na brincadeira, na música, dessa forma de letras e números, né, mas eu vou mais em estórias, na música, na interpretação, com fantoche, mas assim, eu não vou diretamente na letra, não, pode ser com estória de letrinha, com música, som [que envolva?] É, que envolva alguma coisa, mas não diretamente na letra e no número, não.

P= E pelo fato de aqui ser uma instituição ligada à igreja católica, você acha que isso é muito forte no trabalho de vocês com as crianças?

E= É muito importante. Eu acho que trabalhar... não religião assim, só pra [inaudível] mas pra tá falando, pra estar explicando pra eles, eu acho que é fundamental, né... religião dentro da creche, porque isso é super importante, né...

P= E como que isso é passado: através de música, de livrinhos...

E= Então, através de música, de estória, da gente estar falando, né, eu sempre trabalho assim... eu conto estória, né, tudo, do anjinho da guarda e a gente faz eu falo que o anjinho da guarda protege, que cada um tem, eu faço oração pela família, né, pro anjinho da guarda proteger eles, eu converso muito, né, sobre isso, e sobre Jesus, falo que Jesus não gosta, né, então inclui, né, as brigas deles, né, os conflitos deles, então eu coloco junto nessa parte, que Jesus fica triste, que é muito importante ser amigo, que é muito importante o carinho, né... o... de estar sempre conversando com o amigo, pedindo desculpas, falando que Jesus é bom, que não gosta disso, né... acho que é muito importante estar trabalhando esta parte.

P= E isto é uma orientação que a coordenação passa pra vocês estarem fazendo ou já é uma coisa sua, mesmo?

E= Não... isso é uma coisa é, eu faço mais isso como uma coisa minha, mas a entidade também, né, gosta muito que trabalhe a parte religiosa, né, porque aqui é uma entidade católica, né, eles gostam muito que trabalhe essa parte. Eu também gosto, acho muito importante, acho que se toda família tivesse, né, porque essa é a base de tudo, né, a religião, assim, não aprofundar, mas tá ensinando, assim...

P= Não aprofundar, que você fala, é porque existem crianças de outras religiões aqui também...

E= Isso, não aprofundar porque tem crianças de outras religiões aqui também e porque eles são pequenos pra tá entendendo, assim, muita coisa, né... mas estar mostrando pra eles o que é bom, que é, assim, importante, né...

P= Você acha que pra criança do mundo de hoje isso faz falta?

E= Ah, faz, eu acho que em tudo, em geral, porque isso é a base de tudo, né, da família, acho que se as pessoas já orientassem os filhos, né, tá conversando, tá explicando, nas famílias, não haveria tanta violência, né, porque teria uma religião. Pra mim, na minha opinião é fundamental, assim, ter, não importa a religião que seja, né, mas estar passando esses... essas... [valores] é... esses valores.

P= E, pra vocês planejarem estas atividades, tá tendo reuni... você faz esta reunião com o pessoal de baixo e aí é uma hora, duas horas reservadas pra isso ou é...

E= A gente reúne, assim e faz o plano, né.

P= É mais no horário de almoço que isso acontece? Que eu me lembro que a Fábiana me contou, né, que estava passando o que ela aprendeu lá na semana da educação...

E= É, é mais no horário de almoço. Então, a gente reúne, né, quando tem os treinamentos, né, a gente também se reúne para estar “passando” o que a gente aprendeu no curso, né, porque às vezes não são todos que tem a oportunidade de ir, né, não pode sair todo mundo, então, as que vão, a gente reúne para estar passando pras outras o que aprendeu.

P= Sobre o registro de vocês em carteira, vocês são registradas como?

E= É ADI.

P= E o salário corresponde ao piso da prefeitura, é baseado onde isso? Ou é uma coisa da instituição?

E= Não, é da instituição, não é baseado em prefeitura, não.

P= Então a influência que a prefeitura exerce aqui não é direta, assim, a Elaine me disse que ela passa um plano... acho que é um planejamento provavelmente para a assistência social e isso não tem nenhuma influência no trabalho de vocês? No planejamento que vocês tem que fazer, não tem que entregar nada na secretaria do ano?

E= Do nosso plano, acho que não... não sei como que é se a Elaine tem... isso é mais com ela, essa parte...

P= Ah, tá...

E= Ela faz, todo final de ano, sobre o nosso planejamento, ela faz, mas daí eu não sei como que é, se ela entrega na prefeitura ou não.

P= E sobre os cuidados com as crianças, o que vocês aprenderam assim, em cursos, palestras, que você achou que foi legal, ajudou você a melhorar as práticas, não só cuidados, mas até parte pedagógica, mesmo. O que você achou que foi mais importante para estar melhorando...

E= Ah, eu acho que todos estes treinamentos que a gente vai, a gente acaba trazendo coisa boa para dentro da entidade, né...

P= E vocês encontram espaço para estar colocando idéias novas, ou é muito fechado isso...

E= Dos treinamentos...

P= Da direção aqui...

E= Não, aqui a gente tá... vai lá a gente passa tudo pra assistente social, é aberto, a gente tá discutindo...

P= Por ser uma instituição católica, isso não tem nada a ver... de ser fechado, não poder trazer coisas diferentes...

E= Não, isso daí é aberto, o que a gente quiser buscar lá fora, mesmo particular, se a gente quiser buscar lá fora... a gente passa, né... isso não importa, quanto mais a gente buscar, melhor, né, pra entidade.

P= E o presidente, ele é trocado a cada 4 anos, né... e quando muda, muda muito a prática ou o trabalho de vocês continua praticamente o mesmo? O que pode mudar é assim – o tempo reservado pra reunião, conforme você falou...

E= Não, acho que continua assim, espaço a gente sempre tem de continuar trabalhando, muda mais a parte deles [administrativo], mesmo. Acho que não, porque nosso contato é mais diretamente com a assistente social, né, sempre foi aberto para a gente estar discutindo, então não

vejo dificuldades pra conseguir... às vezes é mais difícil dela estar conseguindo lá fora, né, com a prefeitura, é mais difícil dela estar conseguindo trazer profissionais pra cá, igual a pedagoga, né, que faz tempo que ela está tentando e ainda não conseguiu, mas da gente aqui, não o que a gente quiser ter, é fácil para conseguir.

P= E você falou que faz 10 anos que você está aqui, desse tempo, a maior parte deles foi a atual assistente social que estava aqui ou era outra?

E= Era outra, acho que passou umas 4, já.

P= E então influencia mais diretamente no trabalho de vocês a parte da assistente social. E mudava muito a orientação de como trabalhar? Ou elas não fazem isso?

E= Não, elas fazem, essa parte, né, porque quando não tem pedagogo, é mais elas que ficam buscando e estão fazendo isso pra gente também, né, então, assim, cada um tem uma forma de trabalhar, né, cada um tem uma forma de ... de... exigir, né, mas a Elaine tem conseguido bastante coisa pra gente, a Sandra que também estava aqui buscou muita coisa pra gente, então, cada um tem uma maneira de trabalhar, né...

P= A escolaridade que vocês tem é segundo grau?

E= É.

P= Você sabe se todas tem?

E= Acho que não, a Gisele e a Ana eu acho que não. Agora eu tenho, eu concluí, né, a parte do segundo grau, a Célia também, agora a Gislaine tem magistério, Adriana tem magistério e está fazendo pedagogia agora. A Ana e a Gisele, acho que tem o ginásio.

P= Isso não é uma coisa que “pesa” muito na hora de vocês entrarem aqui? O que foi importante?

E= Não, na época não foi, mas agora está sendo. Agora eles estão buscando quem já está fazendo pedagogia, magistério, acho que não existe mais, né. Não é igual... pelo menos eu, né, que já tenho bastante tempo de treinamento, aprendi bastante coisa assim, né, nesses cursos, que logo que eu entrei eu não sabia nada mesmo, né...

P= Você nunca tinha trabalhado com criança antes?

E= Não. Eu até entrei... eu entrei como faxineira aqui, né, daí eu trabalhei, acho que 3 meses e daí a assistente social já me ofereceu a oportunidade porque ela via que eu já gostava, né, aí eu aproveitei a oportunidade, eu comecei ela começou a passar pra mim, né, a forma de trabalho eu fui ficando, fui fazendo treinamento, treinamento, fui gostando, né, que eu gosto, né, sou uma pessoa assim, paciente, né, eu gosto de cuidar de criança então eu gosto muito deste envolvimento, de estar cuidando, trocando, ensinando, né. Acho que é muito importante, acho que a criança, a gente tem muito o que falar para ela, né, acho muito importante, desde o bebê até a criança maior, tem sempre que estar conversando, tá falando, a criança a gente tem que falar e orientar ela o tempo todo, né, ela está aprendendo, pra estar desenvolvendo, né. Acho muito importante a estória, a música, tudo que você passa pra criança é muito importante, né.

P= E aí, conteúdo, assim pra desenvolver coordenação motora, vocês tem essa preocupação em todas essas atividades que vocês dão?

E= Principalmente na minha faixa etária, né, é a fase que eles estão, assim, já aprendendo a pegar no lápis, mas o pegar já pra aprender mesmo, né, pra estar trabalhando a coordenação motora, a noção de espaço, né, tem que trabalhar toda essa parte pra quando for pro maternal já saberem, né, igual na fase da Gisele é mais pra riscar, mesmo, né, agora os meus não, já

tem que ensinar eles a estar pegando bm no lápis pra aprenderem mesmo, né, então, tem toda essa parte, né. Eu trabalho muito, acho que você até viu algumas coisas, né...

P= E qual a sua maior dificuldade hoje com eles?

E= Com eles?

P= É...

E= Pausa... qual a maior dificuldade... [risos]

P= Ou mesmo aqui dentro da instituição, o que é mais difícil: é relação com os pais, como que é isso, é tranqüilo, eles podem conversar com vocês quando precisam... como que é isso?

E= Não, assim, a gente não tem muito contato com os pais, né, que a gente vê todo dia, tá passando bilhetinho no caderno, assim, mais contato direto a gente não tem muito com eles, né, mas a hora que a gente precisa a gente chama o pai, conversa, conversa com a Elaine, a Elaine chama os pais na sala, né, mas de contato direto, assim, é a Elaine que tem, né.

P= Ah, sim. E o caderno que eles tem é uma espécie de uma agenda?

E= Isso, uma agendinha e a gente coloca, né, o que aconteceu, coloca os bilhetes, se tiver alguma coisa do comportamento da criança, a gente trabalha tipo de uma agendinha, né, os pais mandam bilhete pra gente falando alguma coisa sobre a criança, então a gente sempre está mandando isso.

P= Vocês fazem reunião com os pais ou quem faz isso é a assistente social?

E= Não, quem faz isso é a assistente social. Ela tá sempre planejando da gente fazer uma reunião com os pais, né, mas ainda não foi possível, mas ela tá sempre planejando da gente fazer uma reunião com os pais.

P= Então você não saberia me dizer se eles trazem as crianças assim pela parte do cuidado ou se já cobram um pouquinho a parte de educação, de letrinha, pedagógica, mesmo?

E= Cobram. Maternal não é tanto, porque são criancinhas novas o berçário – mas o Maternal, cobram bastante. Eles ficam felizes, eles falam – do pouco contato que a gente tem, né, do que a criança falou, do que a criança aprendeu e a gente vê que eles levam pra casa o que aprendeu também, né eles chegam comentando, né e os pais ficam contentes e a maioria deles cobram, né.

P= Então você acha que já mudou a idéia de que a creche é só pra “guardar” a criança enquanto eles trabalham?

E= É, que antigamente era um depósito, né, era só a criança ficar aí, era comer, dar banho e dormir. Agora não, agora é todo um trabalho pedagógico, já tem bastante coisa evoluída já, mudou bastante o conceito de creche, era creche-depósito, agora não, agora é creche-educação, pra tá orientando, educando, né, então as crianças aprendem muito na creche e eu acho importante, né, esse trabalho porque criança não é só chegar aqui e você dar banho, dar comida e por para dormir, né, tem que estar orientando, tem que estar passando, né, todos esses valores, tem que estar orientando na parte pedagógica, é muito importante isso, né. Pro próprio desenvolvimento, né, porque só cuidar a criança não vai desenvolver nada, só cuidar, porque é importante cuidar, claro que é importante, principalmente a parte de higiene, tá cuidando tudo dessa parte, mas a gente tem que ter uma orientação, né, da parte pedagógica.

P= E essa tendência de partir mais para a educação, você percebeu logo que você entrou já era assim ou foi mudando conforme foram mudando as leis porque em 1996, a gente teve a LDB, uma lei que passou creche como primeira etapa da educação básica, né, que era considerado só a partir da primeira série, né, então, agora já é desde a creche...

E= Ah, eu acho que mudou muito, né, que quando eu entrei era assim: a gente passava alguma coisa, mas era mais uma atividade assim, mais... sabe, um desenho, um risco, não tinha uma coisa toda essa orientação...

P= Não sabia muito bem o por que disso?

E= Isso, eu acho que cada vez está melhorando mais, cada ano tá crescendo mais o trabalho e cada vez tá exigindo mais. Eu acho importante isso, né.

P= Então, de quando você entrou, você acha que teve oportunidade de fazer muitas coisas para estar aprendendo aqui?

E= Tive, nesses 10 anos que eu estou aqui, eu tanto cresci assim profissionalmente como pessoal, mesmo, que no começo eu era muito tímida... apesar que eu ainda sou hoje [risos], mas eu me desenvolvi muito, no profissional. Acho que tanto para mim quanto para a entidade, né, senão acho que eu não estaria aqui hoje, né... Acho que estou desenvolvendo um bom trabalho, cada vez mais, eles [a administração da instituição] estão sempre buscando, nossa, eu vejo a assistente social, já trouxe tanta coisa, eu acho que cresceu muito aqui...

P= Então, o primeiro registro seu foi como faxineira e depois que passou para ADI.

E= Isso, fiquei 3 meses como faxineira e daí logo já passou para ADI, já.

P= Então, tá bom, acho que atingi aí meus objetivos... vou passar para o papel, te trago para você dar uma olhada, daí se você quiser retirar alguma parte que você achou que não ficou bom, ou que não foi aquilo que você quis dizer, aí a gente tira. Tá certo?

E= Tá jóia.

P= Obrigada.