

ELCI ANTONIA DE MACEDO RIBEIRO PATTI

**NOVAS PERSPECTIVAS NO TRABALHO DO AGENTE
EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA:
UMA VISÃO BIO-PSICO-SOCIAL**

ELCI ANTONIA DE MACEDO RIBEIRO PATTI

**NOVAS PERSPECTIVAS NO TRABALHO DO AGENTE
EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA:
UMA VISÃO BIO-PSICO-SOCIAL**

Tese apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Franca, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Serviço Social (Área de Concentração: Serviço Social - Trabalho e Sociedade).

Orientadora: **Profa. Dr^a Irene Sales de Souza**

**FRANCA
2004**

ELCI ANTONIA DE MACEDO RIBEIRO PATTI

**NOVAS PERSPECTIVAS NO TRABALHO DO AGENTE
EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA:
UMA VISÃO BIO-PSICO-SOCIAL**

**COMISSÃO JULGADORA DA TESE
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA**

Presidente e orientadora: Profa. Dr^a. Irene Sales de Souza

Examinador (a): _____

Nome: Prof

Instituição:

Examinador (a): _____

Nome:

Instituição:

Examinador (a): _____

Nome:

Instituição:

Examinador (a): _____

Nome:

Instituição:

Franca, _____ de _____ de 2004

DEDICO

À minha mãe Euza, e meu pai Simeão pelo incentivo nos estudos desde a minha infância;

ao meu esposo Luiz Alfredo, pelo carinho, compreensão e contribuições na elaboração e na revisão deste trabalho;

à minha filha, Ane, e meus filhos Loner e Diego, cujas existências me possibilitaram vivenciar e entender a experiência da maternidade, o que me trouxe muitas alegrias, realizações e diversas reflexões, sem o que não seria possível a elaboração deste trabalho;

à Luciana, à Fernanda e ao Nicholas, pelo carinho e incentivo;

e à querida neta, Laura e ao querido neto David, que agora me fazem ter um outro olhar sobre a vida;

ao ilustre casal Helena Jefferson de Souza e Henrique José de Souza, pela elevada inspiração de exaltar a semente (a criança) como o *gérmen* do futuro.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a Irene Sales de Souza, pela sua paciência em me escutar na construção deste trabalho, e pela preciosa orientação;

à professora Dr^a. Maria Zita Figueiredo Gera pela sua dedicação como escutadora e acolhedora de minhas dúvidas desde a época da orientação do mestrado;

às Dr^a. Ana Cristina Nassif Soares e Dr^a. Maria Cecília Minzogno e Sira Napolitano pela motivação e preciosas colaborações;

aos meus ex-analistas Dr. Rodrigo Teixeira Sales (*in memorian*) BH-MG; Dr. Carlos Mota Navarro (*in memorian*), BH-MG e Arlete Campolina, BH-MG, os quais ajudaram-me nesta caminhada de conscientização do meu ser mulher, mãe e profissional;

à todos os colegas, amigos e amigas que me possibilitaram avançar nos estudos até aqui, em especial à psicóloga e amiga Lea Araújo Porto (*in memorian*), BH-MG; aos amigos Antônio Cezar Peron e Victor Sérgio Sá e Maria Aparecida R. Riccieri pelas colaborações e incentivo neste trabalho;

aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP-Franca, em especial a Aparecida Fátima Vieira Guiraldelli e Nanci Soares que muito me ajudaram;

em especial, aos Agentes Educacionais das creches de Franca, pela confiança e rica contribuição, para a realização deste trabalho e pesquisa; e as crianças de todo Brasil;

à equipe do Lions Clube de Franca Inovação e à equipe técnica do *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização, companheiros (as) neste grandioso trabalho; e em especial às profas. Milza B. Peixoto, Anamélia G. Lourinho, Mônica de O. Pereira e Elizabethe A. G. Ubiali;

à educadora Leni Pimenta pela sua preciosa colaboração;

ao Professor Dr. Dionísio Vinha e ao Professor José da Silveira Maia (*in memorian*), da UNIFRAN, pelo incentivo permanente.

PATTI, Elci Antonia de Macedo Ribeiro. *Novas Perspectivas no Trabalho do Agente Educacional na Educação da Criança: Uma Visão Bio-Psico-Social*. Franca, 2004. 170 p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Campus de Franca, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral, propor e operacionalizar ações no sentido de provocar reflexões e mudanças na posição do sujeito educador no trabalho do ensinar e aprender de um grupo de 72 agentes educacionais, de 15 creches de Franca, e melhorar a qualidade de vida destes e das crianças. Também buscou analisar as repercussões sob a ótica das agentes educacionais durante e após a realização do *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização. Trata-se de uma pesquisa-ação que seguiu a perspectiva de análise quanti-qualitativa. A coleta de dados e informações foi efetivada através de entrevistas semi-dirigidas, dinâmicas de grupo, questionários semi-estruturados, observações, desenhos acompanhados de explicações elucidativas sobre seus significados e formulários. Para a análise qualitativa utilizamos a análise do discurso. Esta pesquisa-ação trouxe novas perspectivas na vida pessoal e no trabalho das agentes educacionais na educação com crianças de zero a sete anos: 1) A escuta diferenciada, atendendo à singularidade de cada uma foi valiosa para melhorar a auto-estima das agentes educacionais e seus trabalhos na educação com as crianças, possibilitando a criação de um espaço onde as crianças puderam falar de seus desejos e anseios, acalmando-as e facilitando a aprendizagem. 2) As agentes educacionais reconheceram a importância do trabalho de equipe multiprofissional e interdisciplinar na visão bio-psico-social da organização da criança e de seu papel nesta estruturação. 3) As agentes educacionais observaram melhoras nos relacionamentos familiares, com as colegas de trabalho, com as coordenadoras e com os familiares das crianças nas creches. Constatamos que a classe é mal remunerada, tem uma formação profissional insuficiente, que há carência geral de materiais nas creches e que, apesar de todas estas limitações, revelaram amor e criatividade no trabalho. As creches funcionam como extensões do aspecto psíquico estruturante das famílias para as crianças. Constatamos que os educadores nas creches são todos do sexo feminino. Diante disto, sugerimos que: 1) Projetos similares sejam desenvolvidos em todas as creches, de forma a não haver receio de sofrer punições. 2) Sejam melhoradas as condições de trabalho dos(as) agentes educacionais, incluindo o ambiente físico e os salários. 3) Incluir homens neste processo, que é básico para educação e para a formação de personalidades.

PALAVRAS-CHAVE: educação; creche; criança; agentes educacionais; bio-psico-social, psicanálise.

PATTI, Elci Antonia of Macedo Ribeiro. *New Perspectives in the Educational Agent's Work in the Child's Education: A Bio-Psico-social Vision*. Franca, 2004. 170 p. Thesis (Doctorate in Social Service). Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Campus de Franca, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

The general target of this paper is to propose and to perform actions aiming to arouse reflections and attitude changes of the educator in the work of teaching and learning of a group of 72 educational agents, of 15 day nurseries from Franca, and to improve their and the children quality of living. It has also targeted to analyse the repercussion under the point of view of the educational agents during and after the performance of the Solidarity Project: the day nursery as a socialization space. In fact it is a research-action that followed the perspective of quanti-qualitative analysis. The data collection and information was done through semi-directed interviews, group dynamics, semi-structured questionnaires, observations, draws followed by elucidative explanations about their meanings and forms. The speech analysis was used for the qualitative analysis. This research-action brought new perspectives for the personal and professional life of the educational agents in the educational process with children aged from zero to seven years: 1) The distinct listening, in compliance with the peculiarity of each one of them was worthy to improve the self-esteem of the educational agents and their educational labour with the children, making possible the creation of a space where the children could speak of their wishes and longings making them calmer and the learning process easier. 2) The educational agents recognized the importance of the multiprofessional and interdisciplinary team work in the bio-psycho-social view of the organization of the child and her role in this structuration. 3) The educational agents noticed improvements in the familiar relationships, with the workmates, with the coordinators and with families of the day nursery children. We verified that the category earn low salaries, have an unsatisfactory professional background, that there is a general lack of materials in the day nurseries and that, despite all the limitations, they revealed love and creativity in the work. The day nurseries are, for the children, like extensions of the psychic feature that organizes their families. We observed that the educators in the day nurseries are all female. In face of it We suggest that: 1) Similar projects are developed in every day nursery, in order not to exist the fear of being punished. 2) That the educational agent(s) labour conditions, including the labour environment and the salaries are improved. 3) Include males in this process, what is fundamental for the education and for the formation of personalities.

KEY-WORDS: education, day nursery, child, educational agents, bio-psycho-social, psychoanalysis

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A CRECHE – ASPECTOS HISTÓRICOS DO SURGIMENTO DAS CRECHES E AS PRINCIPAIS LEIS QUE REGULAMENTAM SEU FUNCIONAMENTO	
1.1 Alguns Aspectos históricos	30
1.2 As Creches no Brasil – sua organização e os órgãos mantenedores	32
1.3 As Leis que garantem os direitos da criança à educação e aos cuidados básicos	35
1.4 A formação dos professores da Educação para crianças nas creches e pré-escolas	41
2. A FAMÍLIA E A CRECHE NA ORGANIZAÇÃO BIO-PSICO-SOCIAL DA CRIANÇA	
2.1 Algumas considerações sobre a família	45
2.2 A organização bio-psico-social da criança	46
3. A PESQUISA AÇÃO – PROJETO SOLIDARIEDADE: A CRECHE COMO ESPAÇO DE SOCIABILIZAÇÃO – SUA APLICAÇÃO NAS CRECHES DE FRANCA	
3.1 Localização	65
3.2 O Lions Clube de Franca Inovação e a assistência às creches	67
3.3 A organização e a aplicação do Projeto solidariedade: a creche como espaço de sociabilização	68
3.3.1 Justificativa	68
3.3.2 A pesquisa ação	74
3.3.3 Delimitação do campo de trabalho	78
3.3.4 Sujeitos que participaram do Projeto	80
3.3.5 Procedimentos e etapas	81
3.3.6 Atividades com os(as) agentes educacionais	86
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE – REPERCUSSÃO DO PROJETO SOLIDARIEDADE: A CRECHE COMO ESPAÇO DE SOCIABILIZAÇÃO SOB A ÓTICA DAS AGENTES EDUCACIONAIS	93
4.1 As Agentes Educacionais e o Conhecimento de si mesmo	101
4.2 Trabalho com a educação das crianças nas Creches – sua representação para as Agentes Educacionais	120
4.3 Creche – Qual é o significado da Creche para as Agentes Educacionais ..	129
4.4 O que é ser Criança para as Agentes Educacionais	131
4.5 Educação da Criança	136
4.6 Avaliação da Repercussão do Projeto solidariedade feita pelas Agentes Educacionais logo após o término da aplicação do mesmo	141
4.6.1 Avaliação da Repercussão do Projeto solidariedade feita pelas Agentes Educacionais após um ano do término da aplicação do mesmo	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

LISTA DE QUADROS/TABELAS/GRÁFICOS/ANEXO

QUADRO I	As Creches de Franca que participaram do Projeto
QUADRO II	Profissionais que participaram da equipe Multi-profissional e períodos de atuação
QUADRO III	Quem sou eu?
TABELA I	Escolaridade dos Agentes Educacionais
TABELA II	O que é mais importante em minha vida?
TABELA III	O que gosto em mim?
TABELA IV	O que o trabalho com as Crianças na Creche representa para mim?
TABELA V	O que significa a Creche?
TABELA VI	O que é ser Criança?
TABELA VII	O que é educação? E o que é importante na educação da Criança?
TABELA VIII	As Repercussões do Projeto Solidariedade; a Creche como Espaço de sociabilização sob a ótica das Agentes Educacionais
TABELA IX	Nível de Escolaridade
GRÁFICO I	Nível de Escolaridade
ANEXO I	Quadro Demonstrativo



Diga-me como trataas uma criança,
que eu te direi quem tu és.
Sauret

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
Quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e não guardo o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo

Cecília Meireles

INTRODUÇÃO

A esperança da colheita reside na semente
Spess messis in semine

Henrique José de Souza

A criança e a sua educação têm sido motivos para grandes debates e encontros científicos, no momento atual, tanto no Brasil como no exterior.

Desde 1978, como psicóloga e neste mesmo ano ao prosseguir minha formação como psicanalista, tenho trabalhado com adultos, crianças, adolescentes, e suas relações com professores e pais, tanto na área clínica como na educação. Meu primeiro vínculo empregatício após inscrição no Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais foi com a Creche Menino Jesus na cidade de Belo Horizonte, a qual abrigava crianças, na maioria das vezes, filhas de mães solteiras que trabalhavam fora do lar, a maioria delas como empregada doméstica. Eram mulheres notavelmente sobrecarregadas de tarefas, que quase não tinham tempo para ficar com seus próprios filhos(as), sendo que a grande maioria além de não terem ajuda financeira dos pais de seus filhos(as), sustentavam seus lares com o pouco ganho de seu próprio trabalho. Vale ressaltar que ainda se incumbiam de todas as tarefas domésticas de seus lares.

Na creche, as crianças eram bem cuidadas, mas, me chamava a atenção o fato de que sempre havia um número desproporcionalmente grande de crianças nas salas de aula em relação a insuficientes recursos didáticos e de modo

especial, aos humanos. Para cada grupo de 15 a 30 crianças, com idades entre seis meses a 12 anos, distribuídos por salas, havia uma única professora/monitora, e para determinadas atividades, como prover a alimentação, somava-se temporariamente uma ou duas auxiliares. As professoras/monitoras queixavam-se da dificuldade para colocar limites com eficiência para as crianças maiores e achavam estas muito indisciplinadas, freqüentemente sem motivação para aprender e muito agressivas com seus colegas e às vezes com seus educadores. Nas reuniões de meu setor – psicologia, com as professoras/monitoras, sempre havia pedidos para que fossem dadas aulas sobre conhecimentos de novas técnicas para “dar conta” daquelas crianças.

Desde aquela época venho acompanhando as preocupações dos educadores com a criança no Brasil. O que tenho observado durante estes 26 anos de trabalho, através de leituras, escutando professores, pais, crianças e adolescentes em meu consultório e instituições, tanto privadas como públicas, em várias regiões do Brasil, é que houve um desenvolvimento muito grande em relação a formulação dos conteúdos programáticos para cada faixa etária, e criação de novas técnicas para aplicação destes conteúdos, especialmente para as crianças. Com todos estes avanços, embasados em conhecimentos científicos, ainda persiste uma falha em relação à escuta, que não vai em direção à singularidade da criança. Apesar de transcorrido tanto tempo, as queixas dos professores e dos pais são as mesmas, tanto em relação à indisciplina das crianças, como com a

falta de motivação para aprender. As situações de violência envolvendo as crianças e os adolescentes com os próprios colegas, seus familiares e com as instituições escolares, antes verdadeiras raridades, se tornaram freqüentes e generalizadas no país, requerendo progressiva atenção dos profissionais envolvidos, incluindo autoridades de outras áreas, como a policial, pois até armas de fogo têm sido levadas às escolas por alguns alunos.

Vários pesquisadores, como Jean-Jacques Rousseau, Johan Heinrich Pestalozzi, Sigmund Freud, Jean Piaget, L. Vygotsky, Wallon, Maria Montessori e outros, observam que é possível a melhoria da transmissão de conhecimentos quando há uma relação afetiva entre quem transmite e quem aprende, pois é necessário que enquanto um fala, o outro escute. O aprender com alguém implica no reconhecimento da diferença do saber de cada um. Só é possível ao aprendiz construir o seu conhecimento se existe uma escuta singular por parte de quem transmite. Isto é necessário afim de propiciar a quem está aprendendo, o momento mágico de ter um contato com seu mundo subjetivo, que está no campo de um saber que fica mais além do que está sendo transmitido. Como exemplo, cito o relato de uma criança de 6 anos que se queixava com muita tristeza em estar em uma escola em que ela se sentia incompreendida pela professora:

Minha professora estava ensinando matemática, sobre como dividir, e ela me perguntou na frente de todos colegas: se partir a maçã em duas partes, o que vai acontecer, F.? E eu respondi (chora) [...] eu respondi que eu ia comer um pedaço e dar outro pedaço para a minha amiga, que não tinha levado lanche [...] a professora riu e todo mundo riu de mim, e a professora ficou com raiva e me disse:

você não entende nada menina, estou falando de matemática. [...] aí eu não entendi nada porque meus pais me disseram que quando tiver duas merendas e se tiver alguém com fome é para 'mim' dar o outro pedaço para quem está com fome [...] eu fiquei com vergonha porque ela me humilhou na frente de meus colegas e eles ficaram me chamando de burra na hora do recreio [...] eu não quero voltar mais nesta escola [...] eu queria ter contado para eles que eu vi na televisão que um monte de criança passa fome no mundo, e eu perguntei para meu pai por que, e ele me disse que é porque as pessoas escondem as comidas dos outros, e ele falou que isto é muita maldade, e eu não quero fazer isto, deve ser muito ruim passar fome (chora).

Este exemplo nos traz uma reflexão sobre a maneira equivocada de como os conteúdos são trabalhados. Os conteúdos programáticos elaborados pelos órgãos responsáveis pela educação, são repassados de uma forma compartimentalizada, mecânica, não integrando harmonicamente cada disciplina com um núcleo central voltado para a integralidade do ser humano. Os professores por sua vez, não escutam o aluno no sentido de compreender como cada um está aprendendo, sentindo e vivenciando aquela experiência de ensino-aprendizagem naquele momento de seu desenvolvimento. Os conteúdos são propostos para grupos de faixas etárias, supondo que todos os membros de cada grupo estejam preparados para absorver aquele conhecimento da mesma maneira. E com isto, a singularidade de cada um, que é fundamental para a aprendizagem, é pouco considerada. E como vimos no exemplo citado, a preocupação mais imediata para aquela criança não era de saber uma operação da matemática, a divisão, mas, o que fazer com o alimento que pode ser dividido em duas partes. Pode-se observar que existe uma saudável lógica de preocupação social no pensamento desta criança através de sua fala, diante da

sociedade e da cultura em que ela vive. Mas a professora estava excessivamente preocupada em transmitir (e cobrar) informações e conhecimentos predeterminados para atingir objetivos específicos, sem estar atenta à singularidade daquela criança, naquele momento. O que se poderia esperar de uma intervenção que além de desconsiderar isto ainda desqualificou o saber da criança, colocando-a em situação de ridículo perante seus colegas? A revolta desta criança, que a levou a mudar de escola na primeira oportunidade diz algo que precisa ser ouvido pelos educadores.

No processo de educação está articulada a organização dinâmica da infância e da adolescência.

No Brasil temos alguns pesquisadores contemporâneos, como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Leny Mrech, Pedro Demo, Annie Cordié, etc, os quais trazem importantes contribuições para melhorar a educação e reduzir o que ainda existe de desconhecido em relação ao processo de aprendizagem da criança. Mas, apesar de tantos estudos e novas propostas para a educação baseadas em investigações científicas, um fenômeno persiste: o fracasso escolar. Muitos estudos têm sido feitos sobre o fracasso escolar. Aqui tentaremos ver o fracasso escolar sob a ótica da instituição, do professor ou agentes educadores, dos(as) educandos(as), utilizando a psicanálise como referência. Em relação aos agentes educacionais e professores podemos definir o fracasso escolar, como:

um sintoma social que atinge a maior parte dos processos educacionais: a falência na relação professor-aluno. Por falência estamos entendendo a situação em que o professor se vê impossibilitado em dar cumprimento às suas obrigações. Por sentir

que lhe faltam determinados conteúdos, sejam eles de base emocional, teórico-práticas ou financeiras (MRECH, 1999, p. 39).

Diante deste sintoma – fracasso escolar - os professores e outros agentes educacionais queixam-se de uma baixa expectativa em relação aos resultados de seus próprios trabalhos, que se reflete como desânimo, sentimento de fracasso para ensinar, etc, permeados ao mesmo tempo por um mal-estar que envolve as más condições da própria situação profissional. Implicada também neste sintoma do fracasso escolar, observamos a queixa geral dos educadores com o descaso dos órgãos governamentais em relação às suas necessidades, durante todo o percurso de sua carreira profissional. Desde o concurso público até a contratação, efetivação, planos de carreira, à aposentadoria, passando pela remuneração considerada aviltante, e acompanhamentos muitas vezes de uma forma humilhante, pelos diversos órgãos governamentais, tais como, secretarias da educação, delegacias de ensino, etc.

Em um outro projeto semelhante, executado numa instituição privada de educação para crianças e jovens, observamos também que os(as) agentes educacionais ficaram muito apreensivos para falar das dificuldades pessoais em seus trabalhos como educadores, devido ao medo de uma retaliação por parte da diretoria. Em um trabalho realizado com professores do curso fundamental da cidade de Franca e região, e três escolas estaduais do Sul de Minas Gerais, observamos o mesmo temor. Foi falado em pequenos grupos que havia representantes da delegacia de ensino presente, e que quem se posicionasse de forma diferente determinada por estes órgãos, seria punido de uma forma muito

sutil, por exemplo, com transferência para outras escolas ou para salas de aulas com alunos ruins, etc. Os(as) professores(as), manifestavam verdadeiro temor em relação à *Delegacia de Ensino*. Em trabalho realizado através de dinâmica de grupo com estes grupos de professores, foi-lhes solicitado para falarem das principais dificuldades que encontravam no ensino com crianças desde o pré-escolar até o colegial. Houve unanimidade em dizer que a principal era a quantidade excessiva de alunos em sala de aula. Outra dificuldade apontada por todos foi a retirada do parâmetro básico de avaliação para aprovar ou reprovar por meio de notas, que motivava mais os alunos a freqüentar a escola e a respeitar os professores. Observaram após esta mudança um aumento do absenteísmo escolar e das posturas de desrespeito aos professores em geral, o que os fazia se sentirem como se estivessem perdidos. Solicitei para que eles escrevessem sobre isto, mas disseram que não podiam fazê-lo. No intervalo do seminário, um pequeno grupo me procurou para esclarecer que estavam sendo vigiados por representantes da delegacia de ensino, e corriam risco de uma severa punição, e me entregaram em particular os questionários respondidos, pediram sigilo em relação àquele material.

Silva (1995, p.71) afirma que:

No capitalismo – o sistema que sustenta as principais relações sociais de produção na sociedade brasileira –, o professor é constituído como mais um suporte do capital. O capital determina o professor negando-o como professor, já que este, tal qual outros profissionais, torna-se um trabalhador coisificado; torna-se, outrossim, um trabalhador-mercadoria, sem autonomia nem projeto pessoal de existência. Dessa forma, um questionamento sobre os processos/projetos de identidade sempre remete aos valores e interesses que estão em jogo na

sociedade, estudando-se as determinações ali geradas e verificando-se, pela compreensão dessas determinações, as possibilidades de construção de identidades alternativas.

O que se escuta dos educadores é o sentimento que têm de estarem desamparados perversamente por seus patrões, que não oferecem suporte suficiente para o adequado e digno exercício profissional, sobrecarregando o educador que é obrigado, freqüentemente, a assumir mais trabalho para compensar os baixos salários, prejudicando sobremaneira os outros aspectos fundamentais de suas vidas como o lazer, cuidados pessoais e familiares, etc. O fato de literalmente levarem para casa parte considerável de seus afazeres ligados à atividade pedagógica não é lembrado pelos legisladores, pois hoje, um “educador infantil”, que tem sob sua responsabilidade 30 a 40 alunos, recebe como salário-base, de um a dois salários mínimos por mês, (na época desta pesquisa o salário mínimo correspondia a R\$ 240,00), enquanto um deputado federal recebe o correspondente a cerca de 50 salários mínimos mensal, verba esta composta pelos numerários incorporados na forma de auxílio ao cargo, o que demonstra que legisla-se bem em causa própria, se esquecendo de uma categoria que foi fundamental em suas formações. Apesar disto, paradoxalmente a grande maioria não desiste da profissão e diz gostar do ofício de ensinar e educar.

Como indica Cordié (1996, p. 17),

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical na sociedade. Também nesse caso, não é somente a exigência da sociedade moderna que

causa os distúrbios, como se pensa freqüentemente, mas um sujeito que expressa seu mal estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização de um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um.

Em relação ao fracasso escolar, do lado dos(as) educandos(as), escutamos nas clínicas e escolas várias queixas ou manifestações que caracterizam este fenômeno, tais como: inibição para aprender, que geralmente se manifesta por desinteresse, violência e dificuldades em aceitar limites. Observamos, também, psicossomatizações variadas, tais como – enxaquecas e outras dores-de-cabeça, asma (bronquites), fobias (medos incontroláveis), dislexias (distúrbios na escrita e leitura), dificuldades na fala como gagueira, e outros. Todos estes e outros sintomas, estão presentes, em muitos de nossos(as) educandos(as) desde o início da infância. Perante este mal-estar nas relações do ensinar e aprender nas instituições escolares, as escolas tendem a colocar na família a responsabilidade do fracasso e esta por sua vez, responsabiliza a escola e o governo, e todos sofrem nesta desordem. Como disse Cordié (1996, p. 17), “Nunca há uma única causa para o fracasso escolar; há sempre a conjunção de várias causas que, agindo umas sobre as outras, interferem”.

Para Freud, o desencontro do ser humano com o seu próprio desejo conduz ao que se chama angústia, um mal-estar indefinível, que é verificável desde a mais tenra infância. Este desencontro na vida escolar se manifesta ou produz como consequência o que se está hoje chamando de fracasso escolar pelos educadores. Em psicanálise, dizer que alguém tem um desejo, significa perceber

em cada ser humano um anseio pela vida, que vai além da consciência, é inconsciente. O conteúdo inconsciente é atemporal e é ilógico à realidade racional consciente. O desejo à princípio se produz diante das primeiras experiências de prazer e satisfação, e de privação, desprazer e de falta na relação do bebê com a mãe e com seu ambiente. Estas experiências primárias vão levá-lo a uma busca constante em sua vida pelo reconhecimento do outro e pela satisfação de algo que nunca se satisfaz totalmente, que remete sempre a um questionamento e à busca de algo novo, o que é diferente das necessidades meramente instintivas dos animais. É nesta relação que o ser humano torna-se criador, falante, e busca motivos diversos para animar sua existência.

O instinto está ligado ao aspecto biológico, como por exemplo, a fome, enquanto que o desejo está ligado aos traços de memória daquelas primeiras experiências do prazer de satisfazer a fome, a sede, ou de acomodar o cansaço ou outras sensações que o ser humano pode experimentar, como as ligadas à área genital.

Sempre acreditei que tanto o sucesso quanto o fracasso escolar têm como base a educação da criança desde a sua tenra infância, e acredito também que é possível criar algo novo no trabalho da educação com crianças. Mas como fazer isto? Uma resposta só é possível à partir de uma conscientização maior sobre a situação atual dos(as) agentes educacionais que são responsáveis pela educação das crianças, levantando estes informes através de um trabalho reflexivo, condição *sine qua non* para tomar contato com a realidade dos

fatos, sem maquiagens ou artefatos criados ativa ou passivamente pelos naturais receios que os funcionários têm de falar sobre a verdade com seus supostos padrões ou representantes. Como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96), formulada por equipes especializadas do MEC, que a base da educação em geral está na educação da criança. E a partir desta base outras formas de educação poderão ser desenvolvidas, para os jovens de um modo geral, e até para adultos, já que o inconsciente é atemporal.

A educação está vinculada à qualidade de vida e à saúde em todos seus aspectos: bio-psico-social, como propõe a Organização Mundial da Saúde, pois via de regra, quanto mais educado é um povo, melhores são os seus indicadores de saúde, como expectativa de vida, mortalidade infantil, etc.

E para melhorar este vínculo, os responsáveis diretos pela educação de crianças, os cuidadores, deveriam ser pessoas que se cuidam bem. A criança recebe influência direta do adulto com quem ela se relaciona, devido a esta estar na condição de um ser que está se estruturando e até certo ponto se espelha nos seus modelos maiores, entre os quais se encontram os agentes educacionais, com os quais ela se vincula afetivamente. Pelos conhecimentos da Psicanálise sabe-se que a criança é um ser desejante e falante, mas ainda muito influenciável pelo seu meio. Há que se considerar que a psique e o corpo da criança não estão separados. Se estruturam através dos cuidados físicos e psíquicos, tanto pela via do contato, quanto em relação ao que se fala

ou ao silêncio de quem cuida, ou seja, ela dá um sentido a tudo que recebe ou deixa de receber.

Muitas interrogações emergem deste contexto na relação de quem cuida da criança. Será que quem cuida de crianças sabe do quanto é importante que a criança seja escutada? E que a criança precisa de falar para elaborar seu conhecimento pessoal? Será que os(as) agentes educacionais sabem de sua importância na formação da identidade da criança? Qual será o saber dos(as) agentes educacionais sobre o que é ser criança? Será que no campo da educação da criança, os agentes educacionais têm alguém para escutá-los(as), em suas dificuldades e angústias, para que eles(as) possam ser capazes de escutar as crianças na sua singularidade?

Diante de tantas interrogações em relação à educação da criança, fiquei mais motivada a fazer parte do trabalho voluntário de uma equipe multiprofissional que pretendia elaborar um projeto com o objetivo de atuar nas creches de Franca. O grupo foi formado a partir de convite da coordenadora do Lions Clube Inovação de Franca, que na época era a prof^a Milza B. Peixoto. Nesta perspectiva foi criado o *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização, apoiado pelo Departamento de Franca da Sociedade Brasileira de Eubiose, do qual faço parte. Como membro da equipe multiprofissional, percebi que estava ali uma oportunidade de desenvolver minha tese de doutorado, desenvolvendo uma pesquisa-ação.

Conforme Thiollent (1996, p. 15-16),

uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. [...] Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

A proposta do *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização, foi a de refletir sobre alguns conhecimentos referentes à educação da criança e escutar os(as) agentes educacionais (coordenadores, dirigentes, professores, monitores, cozinheiras, pajens, inspetoras e familiares) em suas dificuldades, através de uma outra escuta, uma escuta singular, com a proposta de facilitar-lhes o trabalho com a educação das crianças. Esta escuta singular pôde ser realizada mesmo sendo um trabalho em grupo, devido ao preparo dos profissionais engajados na equipe. Este projeto teve a particularidade de ser multiprofissional, mas numa perspectiva de um trabalho interdisciplinar, para promover um conhecimento integrado dos três aspectos básicos da organização do ser humano: bio-psico-social. Foi elaborado no período de março a agosto de 1999, sendo modificado durante sua aplicação no período de agosto de 1999 à dezembro de 2001, conforme as demandas surgidas, tendo-se desenvolvido segundo a proposta de pesquisa-ação.

Esta pesquisa teve como **objetivo geral**, propor e operacionalizar ações no sentido de provocar reflexões e verificar e analisar as repercussões sob a ótica

dos agentes educacionais no trabalho do ensinar e aprender, e na qualidade de vida, de si próprios e das crianças, durante e após a realização do *Projeto*.

Dentro desta perspectiva este projeto pôde ser realizado com os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar como a agente educacional se percebe como pessoa e como profissional
- Verificar qual é o significado de ser criança para a agente educacional
- Pesquisar se as agentes educacionais percebem alguma importância do seu trabalho na formação bio-psico-social da criança
- Identificar o que representa a creche e o trabalho educacional com crianças na vida das agentes educacionais
- Identificar o impacto das repercussões do trabalho da equipe do *Projeto Solidarietà* para as agentes educacionais

Para responder os objetivos propostos deste estudo, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação através do *Projeto Solidarietà*: a creche como espaço de sociabilização.

A pesquisa bibliográfica teve como parâmetros teóricos algumas contribuições em vários campos, que consideramos importantes e esclarecedoras para a reflexão e análise de nosso estudo, tais como: a História, a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia, a Lingüística, o Serviço Social, a Sociologia, a

Medicina, a Pedagogia, a Fonoaudiologia, a Odontologia, as Artes, o Direito, e a Psicanálise.

A Psicanálise foi um parâmetro teórico fundamental nesta pesquisa pela importância que ela dá à singularidade do sujeito, cuja psique é determinada por uma história onde está implicada a estruturação da linguagem e a inserção no social e na cultura, o que é verificável através da análise do discurso. Isto é fundamental para compreender a história de cada um, que só pode ocorrer através da escuta singular, possibilitando o verdadeiro diálogo, onde surgem, através da linguagem, os aspectos conscientes e inconscientes, nos quais está presente o desejo, que é o móvel principal para o processo de aprendizagem.

Na pesquisa de campo para se chegar ao objetivo proposto utilizamos a pesquisa-ação, e os dados foram analisados na perspectiva quanti-qualitativa. A pesquisa-ação foi desenvolvida no *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização, com as agentes educacionais, e complementamos os demais dados necessários com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Franca.

Minayo esclareceu em um seminário realizado na UNESP em 2001, sobre Metodologia, que a pesquisa quanti-qualitativa é caracterizada pela construção dos dados à partir do quantitativo dando ênfase na objetividade dos fatos ou experiências, e em relação à análise qualitativa dos dados a relevância é dada às informações subjetivas das experiências de cada um. Assim, no contexto da

pesquisa um aspecto está articulado ao outro. A partir desta visão não existem o quantitativo e o qualitativo puros.

Trabalhamos com uma **amostra**, formada por um grupo de 72 mulheres que tiveram pelo menos 70% de participação no *Projeto Solidarietà*: a creche como espaço de sociabilização. Outra característica do grupo é que todas as participantes trabalhavam com a mesma finalidade, que é a educação da criança de 4 meses à 6 anos e 11 meses, em 15 creches de Franca, as quais são nomeadas aqui como agentes educacionais.

Segundo Barros e Lehfeld (1990, p. 38),

as pesquisas são realizadas através de amostras, pois a observação completa de um fenômeno comumente envolve uma massa tão grande de dados que dificultaria e prolongaria muito a análise. Portanto, o uso da amostra possibilita um trabalho científico mais adequado.

A coleta de dados deste trabalho, como se tratava de uma pesquisa-ação, foi realizada antes, durante, e depois da realização do *Projeto Solidarietà*: a creche como espaço de sociabilização nas creches de Franca. Utilizamos como instrumentos principais, as entrevistas semi-dirigidas, dinâmicas de grupo, questionários semi-estruturados, observações, desenhos e formulários. Foram realizadas também após um ano do término da aplicação do projeto, entrevistas semi-dirigidas individuais com uma amostra de agentes educacionais, e com a coordenadora geral (assistente social), e com a pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Franca, responsáveis pelas creches. Parte das entrevistas foi gravada em fitas cassete e as demais registradas por escrito enquanto as entrevistadas iam falando. Foram retirados destas entrevistas

importantes elementos que compõem alguns quadros e tabelas de esclarecimentos deste estudo.

Para analisar os dados coletados, utilizamos a análise do discurso (AD) a qual vai ao encontro do objetivo deste trabalho.

De acordo com Carreira (1999, p. 2),

A AD pode ser considerada, segundo Maingueneau (1996), em um senso estrito, como uma disciplina surgida no final da década de sessenta e consagrada sobretudo a partir da obra de Michel Pêcheux (1969) intitulada “Análise Automática do Discurso”. As pesquisas em AD inovam ao trazerem um estudo sobre o discurso que associa a lingüística estrutural tanto a uma teoria da ideologia inspirada na releitura althusseriana da obra de Marx, quanto a uma teoria sobre o inconsciente advinda da releitura lacaniana da obra de Freud.

Diante da complexidade desta pesquisa várias articulações teóricas e metodológicas foram necessárias para se viabilizar o estudo proposto.

Com estas propostas e as contribuições teórico-metodológicas, foi elaborada esta tese, organizada em quatro capítulos.

No capítulo um, esclarecemos através de uma pesquisa teórica, o que é uma creche, levantamos alguns aspectos históricos e as leis que regulamentam seu funcionamento no Brasil.

No capítulo dois, apresentamos os elementos fundamentais sobre a influência da família e da creche na organização bio-psico-social sobre a criança de 0 a 7 anos.

No capítulo três, dissertamos sobre o que é, e como foi a elaboração e a aplicação do *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização, para esclarecer os objetivos propostos neste estudo.

No capítulo quatro, descrevemos uma parte dos dados e informações coletadas e discutimos/analizamos alguns aspectos importantes da repercussão *do Projeto Solidariade*: a creche como espaço de sociabilização para as agentes educacionais tanto no seu aspecto pessoal quanto profissional, na relação e educação da criança, e no convívio com seus familiares. E por último apresentamos as considerações finais, as quais são permeadas por algumas conclusões e propostas para a educação das crianças, incluindo os aspectos ligados a seus familiares e aos agentes educacionais.

1

A CRECHE – ASPECTOS HISTÓRICOS DO SURGIMENTO DAS CRECHES E AS PRINCIPAIS LEIS QUE REGULAMENTAM SEU FUNCIONAMENTO

1.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

O termo creche provém do francês *crèche* e designa “estabelecimento ou instituição pública ou privada que abriga durante o dia, crianças de pouca idade”; significando também presépio, berçário e manjedoura (LAROUSSE C., 1998, p. 1683). Gama Kury (2001, p. 205) define creche como “ Instituição de assistência social onde se abrigam, durante o dia, crianças cujas mães são pobres ou estão no trabalho”. O léxico Ferreira (1987, p. 343) define creche como um “asilo diurno para crianças pobres”.

Em sua pesquisa, Gera relata o surgimento das primeiras creches em 1770, na França, e comenta que:

Nos arredores de Paris, a partir da idéia de Oberlin, um pastor religioso que promoveu meios de colocar as crianças em uma casa e ali eram cuidadas por jovens do local (...). A idéia logo se expandiu por outros países europeus e para os Estados Unidos, paralelamente ao processo de estruturação do capitalismo (GERA, 1994, p.19).

A origem da creche como uma instituição normatizada ocorreu na França, em 1844, através dos serviços de Proteção Maternal e Infantil, concomitante ao

movimento na direção de uma nova formação familiar, sustentada no capitalismo que se instalava, redefinindo os papéis entre seus membros. Algumas creches, nesta época, eram criadas por mulheres que tinham melhores condições financeiras, atuando na promoção de uma ideologia familiar, em que mães trabalhadoras, usuárias dos serviços, pudessem buscar orientações e estratégias de ação para otimizar a tarefa de educar seus filhos e cuidar do lar (GERA, 1994).

Como relata Montenegro (2001, p. 34),

Eram as instituições guardiãs que mantinham as crianças filhas de trabalhadoras fora das ruas, acolhiam as crianças órfãs e afastavam as crianças do trabalho servil nas indústrias em expansão.

A partir da demanda de uma nova práxis, e da preocupação com a saúde da criança, surgiram novos questionamentos, inclusive quanto à preparação de pajens no ramo da puericultura, para que se pudesse prevenir e controlar a mortalidade infantil.

Como verifica Haddad (1993, p. 24),

O resgate das informações históricas permite constatar também que, na época do aparecimento das creches, evoluiu a preocupação com as questões sociais, o que, aliado a outros determinantes, conduziu ao desenvolvimento de profissões como: o serviço social, a medicina social (ou higienista), a psiquiatria, a pedagogia e a psicologia.

Estas profissões citadas por Haddad, que colaboraram no trabalho de educação das crianças nas creches, têm trazido contribuições e polêmicas, desde aquela época até o momento em relação à educação da criança, tanto do ponto de vista da transmissão do conhecimento quanto aos cuidados básicos que a

criança necessita. As polêmicas motivaram várias pesquisas nesta área da educação para a criança, até os dias de hoje.

1.2 AS CRECHES NO BRASIL – SUA ORGANIZAÇÃO E OS ÓRGÃOS MANTENEDORES

No Brasil, a assistência institucionaliza à criança abandonada ou “enjeitada” teve seu início durante a época colonial realizada por instituições religiosas, que criaram a *Roda de Expostos*, em 1726 ficando até o ano de 1950. Seguiram o modelo europeu, as quais foram inventadas na época medieval.

De acordo com Marcilio (1997, p. 52),

Durante a época colonial, foram implantadas três rodas de expostos no Brasil, em suas cidades mais importantes: a primeira em Salvador, logo a seguir outra no Rio de Janeiro e a última em Recife. Todas no século XVIII. [...] Quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil.

A primeira creche no Brasil, “foi criada no Rio de Janeiro em 1908, com a ótica do atendimento médico-higienista” (GERA, 1994, p. 32). As primeiras iniciativas que buscaram realizar a idéia de creche, foram embasadas em uma postura higienista, filantrópica e assistencialista, devido à demanda de acolher crianças pequenas (até 3 anos de idade aproximadamente) que ficavam expostas ao abandono e/ou a influências negativas, ou provenientes de famílias com dificuldades econômicas, ou de famílias em que as mães precisavam trabalhar fora do lar.

Como relata Amorim & Rossetti-Ferreira (1999, p.65), no Brasil

...ao longo de toda a história da atenção à criança pequena e, particularmente, em creches, o tipo de atendimento prestado foi regido por diferentes discursos e saberes. Na década de 40, os cuidados eram extremamente vinculados à esfera médica (sanitaristas e higienistas). Seu objetivo era nutrir as crianças e promover aspectos ligados diretamente à saúde física das mesmas, já que aquela instituição se destinava basicamente às camadas muito pobres da população. E também, para evitar que a creche se transformasse em um foco de doenças.

Por volta de 1950, psicólogos embasados na teoria psicanalítica de Sigmund Freud (1856-1939), Melanie Klein (1882-1960), René Spitz (1887-1974), John Bowlby (1907-1990), chamam a atenção para aspectos antes não considerados tão relevantes como as experiências da primeira infância e a fundamental importância do estabelecimento de relações afetivas entre mãe e bebê e seus familiares: “A chegada dessas teorias à creche causa uma enorme mudança, que se faz sentir ainda hoje” (GERA, 1994, p. 26).

Estes estudos psicológicos e psicanalíticos como os de John Bowlby (1982) sobre carência dos cuidados maternos e de René Spitz (1979) sobre depressão anaclítica e hospitalismo¹, mostraram como a ausência da relação afetiva mãe-

¹ Depressão Anaclítica: é um termo criado por René Spitz: perturbações que evocam clinicamente as da depressão no adulto e que aparecem progressivamente na criança privada da mãe depois de ter tido com ela, pelo menos durante os seis primeiros meses de vida, uma relação normal. Quanto ao quadro clínico da depressão anaclítica, Spitz o descreve da seguinte forma: No primeiro mês, as crianças se tornam choramingonas, exigentes, agarrando-se com o observador que com elas entra em contato. No segundo mês há uma recusa de contato e as crianças se deixam ficar a maior parte do tempo deitadas de bruço no berço, têm insônia, perda de peso, resistência baixa, generalização do atraso motor, rigidez facial. No terceiro mês a rigidez facial estabiliza-se. Os choros cessam e são substituídos por raros gemidos. O atraso aumenta e torna-se letargia” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1979, p. 53). Hospitalismo é um “Termo utilizado a partir dos trabalhos de René Spitz para designar o conjunto das perturbações somáticas e psíquicas provocadas em crianças (durante os 18 primeiros meses) por uma permanência prolongada numa instituição hospitalar onde são completamente privadas da mãe” (id, ibid., p. 283).

criança, em determinado momento da infância, causava danos irreversíveis.

Estas pesquisas, dentre outras, muito contribuíram para as mudanças operativas nas creches, com muitos desdobramentos que ainda se fazem sentir nos dias atuais.

Surgem também nos meados dos anos 60 e 70, os programas compensatórios e de remediação, a creche exercia uma ação suplementar à da família, já que a criança era considerada carente culturalmente (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986 apud AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, 1999, p. 64).

Mesmo nas décadas de 80-90, quando a creche se caracteriza por uma perspectiva de cuidado mais integral da criança, através de cuidados realizados por profissionais, o sentimento de competência das famílias é ferido, como se houvesse uma “desqualificação” do cuidado/educação domésticos quando comparados ao profissional.

Neste final da década de 90, após um século de existência de instituições do tipo creche (...). Ainda freqüentemente a creche é vista como uma instituição pouco confiável ao cuidado da criança pequena.(...) Além disso, a creche tem, ainda, uma indefinição social e educacional quanto ao seu desempenho, genericamente, há uma restrita ou ausente prática de formação do profissional que cuida da criança; e as condições de trabalho das profissionais de creche são precárias, de baixa qualificação, levando a uma alta rotatividade das funcionárias e educadoras nestes serviços. Vários destes problemas têm sido objeto de discussão e transformação nos últimos anos, muito em função das recentes conquistas obtidas pela LDB. (AMORIM; ROSSETI-FERREIRA, et al.,1999).

As primeiras creches que surgiram, como pudemos verificar em algumas pesquisas, tinham uma preocupação em proteger as crianças mas de uma forma higienista e assistencialista, e podemos verificar que esta função assistencialista ainda está presente até hoje nas creches brasileiras, apesar das novas posições em relação à educação da criança pelos órgãos governamentais responsáveis pela educação.

De acordo com o Referencial Curricular (1998, p. 17):

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

No Brasil, apesar de ainda estar presente o assistencialismo na educação da criança, observamos algumas conquistas nesta área nos últimos anos. Pode-se observar a ênfase quanto aos cuidados psíquicos, atentando para os aspectos afetivos e cognitivos das crianças assim como os aspectos sociais e físico, refletido na criação de alguns órgãos governamentais que estabeleceram novas propostas para a educação da criança, os quais estão implicados nos aspectos legais e além destes, como poderemos verificar a seguir.

1.3 AS LEIS QUE GARANTEM OS DIREITOS DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO E AOS CUIDADOS BÁSICOS

Vários órgãos e fundações foram criados, pelos governos Estaduais, Federais e Municipais para assegurar o trabalho de amparo e educação das crianças nas creches, os quais foram criados ao longo da história por várias entidades, sendo estas religiosas, empresariais e outras instituições privadas e municipais.

Algumas regulamentações em relação ao trabalho da mulher colaboraram para a criação de creches. “A primeira regulamentação do trabalho feminino no

país vinculou-se, em 1923, à aprovação do Regulamento Nacional de Saúde Pública instituído pelo Decreto n. 16.300” (VIEIRA, 1986, p. 41, apud. CAMPOS, 1995, p. 61-62). Este Decreto protegia a trabalhadora enquanto mãe e, entre suas determinações, encontra-se a obrigação da instalação de creches ou salas de amamentação, próximas ao local de prestação de serviços. Os registros mostram que em 1940, o Ministério da Educação e da Saúde Pública criou o Departamento Nacional da Criança, e o Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, em 1941, criou o SAM (Serviço de Assistência a Menores).

Outra instituição criada para o atendimento de menores foi a LBA (Legião Brasileira de Assistência) em 1942, por iniciativa de Darcy Vargas,

... tendo como objetivo inicial amparar os convocados para a II Guerra Mundial e suas famílias [...] A partir de 1977 passa a atuar de forma sistemática na área da creche – com a criação do Projeto Casulo ... (VIEIRA, 1986, p. 209, apud CAMPOS, 1995, p. 31).

Em 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor – FUNABEM, substituindo o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, o qual foi extinto em 1990, sendo substituído pela Fundação Centro Brasileiro da Infância e da Adolescência (CAMPOS, 1995, p. 37).

Em decorrência da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de um espaço apropriado, junto às fábricas, onde as mães funcionárias que estavam amamentando pudessem deixar seus filhos durante o período de aleitamento materno, e assim foram criadas várias creches.

Com a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, 1943, o governo exigiu das empresas a criação de um espaço para as mães deixarem seus filhos durante o período de amamentação, conforme restou consignado no art. 389, parágrafo primeiro do aludido diploma legal: As empresas com mais de trinta funcionárias com idade superior a dezesseis anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

De acordo com este artigo as mães que trabalham em regime de CLT, só têm direito a um espaço para os cuidados de seus filhos(as), e filhas no período da amamentação, mas sabemos que esta Lei não é cumprida na maioria das empresas e isto traz grandes perdas tanto para a criança quanto para a mãe, e para a própria Empresa.

Segundo Campos, foi à partir de um grupo de estudos do MEC em 1974, que foram criados, extintos e modificados diferentes órgãos para cuidar da educação pré-escolar. Assim, foi criado em 1975 o Setor de Educação Pré-Escolar – SEPRE, o qual transformou-se em Coordenação (CODEPRE), e neste mesmo ano foi lançada a Coordenadoria de Educação Pré-escolar – COERPRE. Em 1981, o MEC lançou o Plano Nacional de Educação Pré-escolar, integrando Secretarias de Estado da Educação e o MOBREAL (CAMPOS, 1995, p. 44).

Nos meados da década de 70, ocorreu uma grande expansão no número de creches no Estado de São Paulo, com o surgimento das creches comunitárias. A

partir deste momento histórico, em que os movimentos reivindicatórios de grupos feministas e de associações de bairro passaram a cobrar do Estado “o cumprimento de um direito seu e de seus filhos” (GERA, 1994, p. 37), as mães são finalmente reconhecidas como trabalhadoras, e, mais, implicadas na relação com as creches, estabelecendo-se novas formas de interação entre mães, funcionários e crianças, inclusive novas propostas de guarda, como os Lares Vicinais.

Houve crescente de estudos e pesquisas sobre a criança e com a demanda crescente das famílias por instituições que cuidem e eduquem as crianças, no Brasil, na década de 1980, no período chamado Nova República, foi possível uma regulamentação que reconheceu à criança o direito à educação em creche e pré-escola, marcada pela Carta Constitucional Federal de 1988, art. 208, cap. IV que consigna: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.”

Continuando os estudos para um melhor atendimento à criança, foram criadas outras Leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e, em dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, a qual definiu, no art. 29, que:

...a educação infantil, é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até 06 anos de idade em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Na década de 1980 muitas mudanças ocorreram, como relata. (CAMPOS, 1995, p. 15):

[...] no que se refere ao debate ideológico e político sobre o significado da educação da criança pequena, seus direitos e o reconhecimento da responsabilidade do poder público sobre o significado da educação da criança pequena, seus direitos e o reconhecimento da responsabilidade do poder público constataram-se progressos significativos. Assim, foram percebidas mudanças importantes em relação à concepção do que seja um atendimento educacional à criança pequena, com a superação, pelo menos no plano do debate, de uma concepção exclusivamente assistencialista.

Como podemos verificar à partir de 1988, várias propostas e leis foram criadas para redirecionar a educação da criança no Brasil. De acordo com o Ministério da Previdência e Assistência Social, as leis que norteiam o atendimento das crianças no Brasil atualmente são:

- Constituição Brasileira de 1988
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (8.069/90)
- Lei sobre o Sistema Único de Saúde – SUS (8.080/90)
- Lei orgânica da Assistência Social – LOAS (8.742/93)
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96)

Essa legislação aponta para a criança entendida como um sujeito de direitos. O Estado, em parceria com as famílias deverá responder pela educação de meninos e meninas de zero a seis anos. (...) O novo ordenamento constitucional e legal brasileiro está marcado por uma inovadora concepção de atenção à infância. Atribui à criança a condição de cidadã, cujo direito à proteção integral deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade. (BRASIL, 1999, p. 7-8).

Em seguida, apresentamos um resumo que ilustra aspectos importantes das últimas leis criadas, com a tentativa de garantir os direitos fundamentais para a criança:

INSTRUMENTOS LEGAIS	CONTEÚDO DA LEI
Constituição da República Federativa do Brasil- 1988	Art. 6 “São direitos sociais: a educação, a saúde, (...) a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. Art. 208 – IV “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” Art. 211 “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. II “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” Art. 227 “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”
Estatuto da criança e do adolescente 1990 Lei orgânica da Assistência Social 1993	Art. 54. “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” Art. 53. Parágrafo único. “É direito dos pais ou do responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” Art. 2. “A Assistência Social tem por objetivos: I proteção à família, à maternidade, à velhice; II o amparo às crianças e adolescentes carentes.”
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996	Reproduz o inciso da Constituição Federal no Título III Art. 4. Art. 21. “A Educação escolar compõe-se de: 1. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Seção II. Art. 29 ... A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; II pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos. Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental.

Brasil, Ministério da Previdência e Assistência Social, 1999, p. 8, complementado pela Lei n. 8.069/1990.

Ficou estabelecido que os responsáveis pela operacionalização da educação da criança são:

Poder Público Municipal

Poder Público Estadual

Poder Público do Distrito Federal

A Sociedade Civil nas suas diversas formas de organização (BRASIL, 1999, p. 10)

De acordo com a LDB as creches e pré-escolas deverão ser integradas aos Sistemas de Ensino Municipal, Estadual ou do Distrito Federal. E se o Município tiver constituído seu sistema de ensino, toda instituição de Educação Infantil deverá vincular-se a ele (BRASIL, 1999, p. 13). O Governo ao criar a LDB, com todas as suas regras de funcionamento estabeleceu também um prazo para as instituições que trabalham com a educação infantil, uma data limite para integrarem-se ao sistema vigente de ensino, que foi a de 23 de dezembro de 1999, conforme disposto no art. 89 da LDB.

1.4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

De acordo com o Referencial Curricular (1998), muitos estudos têm demonstrado que os profissionais que trabalham com as crianças não têm formação adequada, desenvolvem seu trabalho sob condição precária, e recebem

remuneração baixa. Ainda hoje, constata-se que na pré-escola existe uma pequena parcela de profissionais com formação inadequada, e nas creches este número é maior, sendo que muitos não têm a formação mínima, como foi apresentado no capítulo III, sobre o perfil das agentes educacionais que trabalham nas creches de Franca. Com esta formação profissional inadequada e remuneração baixa várias denominações existem para identifica-las tais como: pajem, babá, berçarista, monitor etc.

Diante desta realidade, muitos debates foram realizados com diversos pesquisadores e representantes governamentais,

... a respeito das diversas concepções sobre criança, educação, atendimento institucional e reordenamento legislativo que devem determinar a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos (BRASIL, 1998, p. 39).

A partir destes debates novas propostas e Leis que regulamentam a formação dos profissionais que trabalham com crianças foram criadas.

Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilitar a atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 39).

Conforme o Ministério da Previdência e Assistência Social, a formação mínima exigida do profissional cuidador de crianças em creches é a correspondente ao Ensino Médio.

No Título VI, Dos Profissionais da Educação temos:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso 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, 1999, p. 13).

Como se pode verificar no Art. 62, a formação dos professores em nível superior não precisa ser realizadas especificamente em Universidades: poderão ser realizadas nos Institutos Superiores de Educação (ISEs). E o Art.63, esclarece os tipos de formação nos ISEs, os quais poderão ser oferecidos pelo poder público, por instituições privadas, cursos emergenciais que complementem a escolaridade básica, completando-a com disciplinas específicas para qualificação na área da educação infantil.

A habilitação em nível superior ou capacitação em serviço dos educadores que atuam diretamente com as crianças tem como prazo... dezembro de 2006 (BRASIL, 1999).

Com a criação destas novas Leis e propostas para a educação da criança Brasileira, as instituições que trabalham com crianças, deverão:

... colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas) aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vem trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumprido os pré-requisitos (BRASIL, 1999, p. 40-41).

Além das exigências de capacitação dos educadores, as Instituições credenciadas deverão estar atentas aos seguintes itens:

...quanto à adequação de espaço físico, recursos materiais, recursos humanos, proposta pedagógica: serão definidas pelo Órgão normativo de cada sistema, devendo o mesmo estabelecer prazos para

atendimento às exigências legais, visando sempre à garantia de qualidade no atendimento e à não redução da oferta. É preciso, porém, que se proceda ao cadastramento de todas as Instituições em cada Estado ou Município, de maneira que se possa acompanhar e contribuir para a inserção gradativa de todas elas ao respectivo Sistema de Ensino (BRASIL, 1999, p. 13-14).

Este reconhecimento da necessidade da integração das creches e pré-escolas no sistema educacional de ensino assegura um cuidado especial mínimo com a criança, resguardando as condições básicas que um sujeito em desenvolvimento desde o momento em que foi concebido precisa, para poder tornar-se um cidadão digno, mais consciente dos seus direitos e deveres, para bem cuidar de si, dos outros seres vivos e do próprio planeta onde todos vivemos.

2

A FAMÍLIA E A CRECHE NA ORGANIZAÇÃO BIO-PSICO-SOCIAL DA CRIANÇA

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA

O ser humano nasce da união de dois seres diferentes, um homem e uma mulher. Os dois se encontram, se relacionam e possibilitam a geração de uma nova vida. Esta organização de pessoas que deve cuidar, amparar e educar a sua cria, chama-se família, e é o primeiro grupo social do ser humano. Geralmente é constituída por um pai e uma mãe a princípio, mas pode ser organizada por um grupo de pessoas ligadas entre si por vínculos afetivos parentais ou não.

De acordo com Romanelli (1995, p. 74):

As pesquisas sobre família no Brasil têm mostrado a diversidade na sua organização, tanto no que se refere à composição quanto no que diz respeito às formas de sociabilidade que vigoram em seu interior.

Na sociedade ocidental verificamos um fenômeno crescente: o abandono de crianças por um ou pelos dois progenitores. No Brasil, conforme Marcílio (1997, p. 52), “... o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira.” Vários fatores levam a este tipo de rejeição e abandono tais como, a miséria, a pobreza, distúrbios psíquicos, etc. A

rejeição e o abandono trazem sérios prejuízos à constituição bio-psico-social da criança.

Diante deste fenômeno e outros tipos de maltrato com a criança foi necessário criar leis na tentativa de proteger a criança e o adolescente.

Na Constituição Brasileira de 5 de Outubro de 1988, Art. 227, temos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A família e toda a sociedade deveriam funcionar como uma organização que cuida, educa e contribui com todo o processo da organização bio-psico-social do ser humano. Mas nem sempre isso ocorre e, em muitos casos a família e a sociedade são produtoras de violência e outros tipos de maltrato contra a criança incluindo o abandono. A convivência por parte da sociedade ou de membros da família também são ocorrências comuns.

2.2 A ORGANIZAÇÃO BIO-PSICO-SOCIAL DA CRIANÇA

Ao falar da organização bio-psico-social da criança, não estamos falando de capturar a totalidade deste processo, mas de percebê-lo como uma articulação entre as dimensões biológica, psíquica e social, que embora sejam comumente separadas para a compreensão didática, são na realidade indissociáveis.

Freud ², vai mostrar pela teoria da sexualidade que tanto a psique quanto o corpo são construídos e este último, é diferente do biológico, que serve de sustentáculo para o corpo se construir; e para isto acontecer é preciso a presença de um outro ser humano, num primeiro momento, a mãe ou alguém que possa substituí-la.

Este novo ser começa a se formar desde a concepção, na maioria da vezes, quando foi desejado por pelo menos um de seus progenitores. Ao ser nomeado, mesmo enquanto ainda em estágio fetal, este novo ser já está sendo implicado no mundo da linguagem, da cultura e do social, quando se começa a pensar na escolha daquele que vai ser o seu nome.

Conforme Ledoux (1991, p. 62), Françoise Dolto (pediatra e psicanalista francesa) em suas pesquisas com crianças e famílias, concluiu que “ao receber um nome desde o nascimento, o bebê humano se insere numa ordem social e simbólica.” Esta escolha já está fazendo parte do processo de inclusão da criança no mundo social, e ao mesmo tempo esta nomeação marca a sua singularidade.

Por sua vez, o sobrenome adicionado oficialmente após o nascimento carrega uma marca particular de um grupo no qual este ser já está inserido ao nascer. Boudon e Bourricaud (1993, p. 516), ao definirem o que é socialização, referem-se a “um processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais.” Assim este

² Sigmund Freud, o criador da psicanálise, nasceu em 6 de Maio de 1856, em Freiberg, Morávia, que na época pertencia à Áustria. Quando criança mudou-se para Viena, ficando nesta cidade até um ano antes de sua morte, em 1939. Devido à invasão nazista da Áustria, Freud e sua família mudaram-se para Londres um ano antes de sua morte. Ele dedicou toda a sua vida às investigações psicanalíticas.

novo ser, vai se construindo como um ser singular e implicado no social, através do desejo dos pais ou substitutos expressado pelos discursos via linguagem.

E como escreve Levin (1995, p. 81): O corpo humano é feito da linguagem e não ao contrário, [...] É a linguagem que cria um sujeito e, com ele, o seu corpo e sua motricidade. As bases para este conceito, hoje tão difundido, se tornaram demonstráveis pelas bases da lingüística, lançadas por Raymond de Saussure (1884-1971, Curso de Lingüística Geral) e Roman Jakobson, que foram magistralmente capturadas por Lacan, que realizou a tessitura entre a psicanálise e a lingüística.

Por isso é de fundamental importância falar com a criança, chamá-la pelo nome, cantar para ela, brincar com ela, e, ao tocá-la, nomear as partes de seu corpo. Enfim, o corpo e o mundo têm que ser apresentado à criança pela via da palavra, para possibilitá-la a entrar no campo do simbólico.

Lacan, em seus estudos sobre o processo criativo da palavra, esclarece que:

A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer [...] (1979, p.272).

Diante desta função criativa da palavra, a criança tem acesso ao simbólico.

O simbólico é que possibilita a existência do inconsciente, e evidentemente, à existência do consciente.

O inconsciente, são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em consequência do que, o inconsciente é estruturado como uma linguagem (LACAN, 1990, p.142).

É a aquisição da linguagem que permite o acesso ao simbólico. Conforme Garcia-Roza (1991, v. 2, p. 126)

Não há sociedade humana, nem cultura, antes da emergência do pensamento simbólico. O simbólico não é o ponto de chegada do social, mas seu ponto de partida.

A linguagem, por sua vez, é instrumento do consciente e do inconsciente.

Freud, desde o início de sua pesquisa observava que tinha algo a mais que se manifestava no ser humano via linguagem falada e vivida no corpo, que muitas vezes não era percebido pelo paciente mas estava ali presente se manifestando, e a isso, ele nomeou como “*Unbewusste*”, um conhecimento que vai além da consciência, o que foi traduzido como inconsciente. Observou que a Psique (ou alma) humana tinha outra dimensão maior que a aparente consciência, que é o inconsciente, e que este tem várias formas de se apresentar, tais como, sonhos, atos falhos (esquecimentos ou lapsos de memória ou trocas inadvertidas de palavras não dependentes de causas orgânicas) e chistes (formas de linguagem que se utilizam do aspecto infantil, com traços cômicos da sexualidade humana). A organização psíquica está vinculada ao corpo e implicada pelo social.

Quanto à palavra psique, é importante esclarecer seu significado para Freud, pois houve um erro importante na sua tradução para o inglês (*Standard Edition*) que se transmitiu deste para o português na sua primeira tradução, tradução esta ainda correntemente utilizada por muitos autores.

Freud, em 1905, na frase inicial de um artigo intitulado *Psychische*

Behandlung (Seelenbehandlung), equivalente em português a Tratamento Psíquico ou tratamento da alma, ou tratamento anímico, escreveu: “*Psyché*” é uma palavra grega e sua tradução alemã é *seele* (“alma”) (IMAGO, 1980, p. 266-7).

Para Freud, a estrutura psíquica inicia-se desde os primeiros momentos em que a criança experimenta o prazer e o desprazer, através do corpo e principalmente através da boca. Freud, esclarece que a sexualidade não é constituída somente dos comemorativos que levam à união dos dois sexos para a cópula após a puberdade, mas inicia-se com manifestações claras logo após o nascimento, através da busca do prazer.

Em 1915 na 3ª edição dos *Três Ensaio sobre a Sexualidade*, Freud apresenta de forma sistemática os estágios da organização libidinal, de acordo com as fases de desenvolvimento psicosexual do ser humano.

Ao descrever as fases do desenvolvimento, Freud demonstra como a diferença entre os sexos, masculino e feminino, é um processo complexo, pois o ser humano é em princípio bissexuado, o que pode-se observar antes e após a escolha final da direção do impulso libidinal. Freud descreve dois estágios na organização da libido (energia sexual): pré-genital que engloba a fase oral e anal, e, a genital, que inclui na fase fálica.

Durante a infância todo o corpo funciona como zona erógena. A energia sexual (libido) desloca-se de uma região para outra possibilitando uma organização através das diferentes zonas erógenas predominantes (boca, ânus e genitais).

A fase de organização libidinal que vai desde o nascimento até o desmame, é denominada fase oral, na qual a região erógena é constituída pelo lábio, língua e cavidade bucal. Nesta fase a alimentação tem duplo papel, o de satisfazer as necessidades fisiológicas vitais e a de diminuir as tensões devido às necessidades.

Assim o conceito de pulsão dá à sexualidade uma dimensão psíquica, distanciando-a da função puramente orgânica. Podemos citar como exemplo a fome, uma necessidade que para o bebê pode ser saciada com uma mamadeira, mas o desejo, este remete a algo que é insaciável. Através da alimentação fornecida pela mãe (ou substituta) é que acontecem as primeiras trocas de afeto entre os seres humanos. O prazer da sucção constitui também o prazer auto-erótico, por isto a criança chupa o dedo, a chupeta, etc.

Freud, chamou este estado inicial de Narcisismo, no qual se dá a constituição do *eu* (*ich* em alemão). Conforme Garcia-Rosa (1995, p. 52) em sua acepção mais ampla, *eu* designa a representação que o sujeito faz de si mesmo. À medida que a criança vai crescendo, ela vai percebendo a presença da mãe como alguém diferente dela, mas com a qual ela procura identificar-se. Através desta relação “especular” do bebê com a mãe, como diz Lacan no texto “Estádio do Espelho” (1936), a criança precisa de uma outra imagem para construir sua própria imagem, a partir de uma identificação primária, que vai servir de “matriz” para as identificações posteriores. Neste momento de identificação a criança percebe que existe uma diferença da imagem dela com a do outro, e ao olhar se no espelho, reconhece que aquela imagem que ela vê no espelho é sua,

ela faz uma identificação especular. Lacan esclarece: “A identificação é a transformação que se produz no sujeito quando assume uma imagem”(1990, p.87). O mesmo autor mostra que não existe um *eu* anterior à identificação, pois esta se constrói numa relação com o outro, o qual geralmente é um familiar representante da cultura e que tenha uma relação afetiva com a criança.

A criança se reconhece no espelho não porque a propriocepção ou sistema neuro-anatômico permitam que possa saber sobre seu corpo. Lacan está dizendo, que o conhecimento, a organização do próprio corpo, vem do exterior. Haverá uma primazia, uma antecipação do psicológico sobre o fisiológico, e é assim que se constituirá a estrutura do sujeito humano...Ao mesmo tempo em que há a assunção do ego (eu), que é o momento constituinte da estrutura ontológica do ser humano, há também o aparecimento da matriz simbólica. O estágio (fase) do espelho é o que vai estruturar, ao mesmo tempo, o Imaginário, o Simbólico e o Real, que se organizam nesse momento do desenvolvimento humano (LEITE, 1992, p. 30).

Lacan (1936), considera que este estágio ocorre entre o sexto (6º) mês e o décimo-oitavo (18º) mês de vida, e afirma que: “O estágio do espelho é o encontro do sujeito com aquilo que é propriamente uma realidade...” (1999, p. 233).

Junto a esta estruturação surge a dentição e a necessidade do desmame, pois a criança sente necessidade de morder tudo o que tiver acesso à boca, (objetos e o próprio seio) quando ainda está sendo amamentada.

Freud chama (1905) a fase oral também de fase “canibalesca”, pois “nela a atividade sexual ainda não se separou da nutrição” (FREUD, Vl. III 1990, p. 186).

Conforme Dolto (1980, p.30), o desmame deve acontecer

entre 4 e 5 meses e ser progressivo e lento, e terminar entre 7 e 8 meses o mais tardar [...] e como a mordedura é a sua primeira pulsão agressiva, a maneira como for permitida ou não pelo objeto de amor é da maior importância.

O desmame deve ser realizado aos poucos e não deve se prolongar após a irrupção dos dentes. Durante os 26 anos de minha profissão verifiquei em 436 casos clínicos entre crianças, adolescente e adultos que tiveram amamentação no seio prolongada, isto é após o 1º ano de vida, foram crianças muito dependentes da mãe, com dificuldades de aceitar limites inclusive com uma tendência a querer sempre dormir no quarto dos pais durante a infância. Os pacientes adultos que tiveram a amamentação prolongada, queixavam-se de inseguranças em excesso, com tendências a isolamento ou ficavam muito dependentes de outras pessoas que impediam a sua autonomia. Em vários casos em sua maioria apresentavam quadros fóbicos, ou sofriam da chamada Síndrome do Pânico, e muitas vezes se apresentavam muito ambivalência em seus sentimentos, em um momento extremamente agressivos com as pessoas mais próximas, e em outro momento muito agressivos consigo mesmos, como por exemplo manifestando tendências suicidas, por via da droga-adicção, chegando mesmo às gerações de fenômenos auto-imunes que geram quadros clínicos estudados pela psicossomática, como Púrpura Trombocitopênica Idiopática³, Lúpus Eritematoso Sistêmico⁴, Tireoidite de Hashimoto⁵, Urticária Crônica⁶, etc. Estes

³ Púrpura Trombocitopênica Idiopática: quadro clínico caracterizado por hemorragias na pele e em outros locais do corpo decorrentes de destruição aumentada de plaquetas por ataque do próprio sistema imunológico do paciente.

⁴ Lúpus Eritematoso Sistêmico: doença auto-imune caracterizada por grande polimorfismo de apresentação decorrente de produção de grande diversidade de auto-anticorpos dirigidos contra muitos tecidos ou órgãos diferentes.

⁵ Tireoidite de Hashimoto: inflamação auto-imune da glândula tireóide que é a causa mais freqüente de hipotireoidismo atualmente.

⁶ Urticária Crônica: reação dita alérgica cutânea, caracterizada por placas elevadas pruriginosas, imuno-mediada, auto-gerada por fatores emocionais, de difícil controle clínico.

quadros clínicos de psicossomatizações também foram observados em pacientes que por algum motivo foram abandonados pelas suas mães ou pais na tenra infância. Isto leva a uma reflexão que tanto o excesso de afeto quanto o excesso de sua falta pelos genitores causa graves prejuízos na organização bio-psico-social do ser humano.

A criança, nos seus primeiros anos de vida, para aliviar a tensão diante das percepções das diferenças e separações que vivencia, faz uso especial de alguns objetos de estimação, aos quais o pediatra e psicanalista inglês Winnicott (1896-1971), denominou *objetos transicionais*. Estes objetos devem ser mantidos e respeitados, pois auxiliam a criança nestes momentos de muita angústia, nos quais ela está acomodando, elaborando separações e perdas representadas pela percepção das diferenças entre ela e o outro. Assim, nos primeiros 3 anos de vida aproximadamente, é necessário que haja alguns fatores mais constantes em sua vida, tais como: a pessoa que cuida (uma a duas pessoas, de preferência), os objetos e roupas de uso pessoal, o quarto de dormir, a casa, etc.

Acontece paralelamente neste momento a progressiva autonomia motora, pois a criança já está avançando na descoberta do mundo impulsionada pelos seus próprios movimentos, de pegar, de engatinhar e em seguida, o caminhar. É uma fase de muitas descobertas, uma fase de grande desenvolvimento psicomotor geral, com a conscientização de algumas partes do corpo, do equilíbrio, coordenação motora global, orientação espacial (percepção do perto, do longe, da noção de frente e verso, acima e abaixo, etc). Juntamente com este processo, a

criança já consegue falar algumas palavras e compreender as mesmas.

Vygotsky, em sua obra *Pensamento e linguagem*, onde estabelece a relação da palavra com a aprendizagem, escreve:

Tornar-se consciente de uma operação mental significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação de modo que possa ser expressa em palavras (VYGOTSKY, 1993, p.76).

É muito importante que as pessoas que cuidam da criança nessa idade permitam-lhe vivenciar estas experiências corporais, do engatinhar ao andar de uma forma mais harmônica, fisiológica, sem a interferência de aparelhos (como o pernicioso andador); deve-se evitar também deixar a criança restrita, para não dizer presa, por muito tempo em “chiqueirinhos”.

Como nos informa Levin (1997, p.94):

O eixo do corpo da criança é estabelecido por quem cumpre a função materna que, deste modo, lhe apresenta o corpo em cada toque e cuidado significantes. Nestes toques se instala a demanda de amor que delineia o desejo da criança.

Na busca pelas experiências que a criança faz, sem capacidade de prever os resultados no primeiro momento, tanto o sim quanto o não, devem ser colocados de uma forma coerente, sincera, amigável, porém firme. É também, através da falta que a criança fala e cria a sua vida psíquica. E é principalmente a partir dela que surge aquilo que impulsiona a vida, o desejo, que nos possibilita a aprendizagem e todas as outras motivações necessárias para buscar os relacionamentos sociais.

Alguns jogos e brinquedos são muito úteis neste processo: caixas e bolas de

diferentes tamanhos, brinquedos de abrir e fechar, pequenos móveis que dão segurança para a criança subir e descer, brinquedos musicais, ambientes com água como baldes e piscinas infantis, contato com areia saneada, etc.

Freud nomeia um segundo momento da organização psicosexual da criança como a *fase anal*, que se constitui a partir do prazer que a criança sente quando está evacuando, podendo-se perceber uma excitação especial com a essa região nessa fase. A criança experimenta, através do seu corpo, as sensações de retenção e expulsão ligadas ao processo de evacuação das fezes. Este momento é paralelo ao desenvolvimento do equilíbrio, concomitante com a maturação do processo da marcha. Nesta fase, é de suma importância a compreensão do adulto quanto a esta vivência da criança. Quem exerce a função materna deve também ser a pessoa a estimular a criança a controlar os esfíncteres anal e vesical, o que deve ser feito com afeto e limites, mas, sem muita rigidez, pois as fezes têm várias representações para a criança, sendo uma delas, senti-las como sua primeira obra prima pessoal, só ela podendo rete-las ou coloca-las para fora.

Sobre esta fase, Freud (v. VII, 1990, p. 186) escreve:

...aqui a oposição entre duas tendências, que persistem por toda a vida sexual, já está desenvolvida: elas não podem ainda, contudo, ser descritas como “masculina” e “feminina”, mas apenas como ativa e passiva. A atividade é posta em operação pela pulsão de domínio, por intermédio da musculatura somática, o órgão que representa a meta sexual passiva é a membrana mucosa erógena do intestino (ânus).

Observamos nas pessoas que tiveram a aprendizagem destes controles com muita rigidez ou sem uma aprendizagem adequada, sem limites, a ocorrência de

vários problemas de saúde ligados à região anal ou à liberação do conteúdo intestinal (constipação) e também várias dificuldades afetivas relacionadas ao dar e ao receber.

A terceira fase da organização *genital* é a fase *fálica*, marcada pelo *complexo de Édipo*, e pela *angústia de castração*.

Sobre esta fase, Freud (XIX, 1990, p. 780), em 1923, escreve:

a característica principal desta organização genital infantil, é sua diferença da organização genital final do adulto. Ela consiste no fato de, para ambos os sexos, entrar em consideração apenas um órgão genital, ou seja, o masculino. O que está presente, portanto, não é uma primazia dos órgãos genitais, mas uma primazia do falo.

Após longos anos de investigação, Freud considerava o **Complexo de Édipo** da menina igual ao do menino, mas em seus escritos de 1925, *Algumas Conseqüências Psíquicas da Diferença Anatômica entre os Sexos*, e no artigo, sobre a *Sexualidade Feminina* (1931), ele observa que o Complexo de Édipo da menina é mais complicado.

Freud, criou este termo, Complexo de Édipo⁷ baseando-se no mito grego de Édipo para tentar explicar as emoções, impulsos e fantasias inconscientes que o ser humano neste momento vivenciam. Esta descoberta de Freud sobre o mito do Édipo deu um sentido à realidade do inconsciente. Não por acaso, a peça teatral mais encenada em todos os tempos é Édipo Rei, baseada no mito popular que o teatrólogo grego Sófocles compilou e transformou em estrondoso sucesso,

⁷ Complexo de Édipo -É definido em dois sentidos: 1- “conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais, durante a fase fálica. 2- Processo que deve conduzir ao desaparecimento desses investimentos e sua substituição por identificações” (Dicionário de Psicanálise Larousse, 1995, p.55).

com a famosa trilogia tebana: *Édipo Rei*, *Édipo em Colono* e *Antígona*.

De uma forma resumida o mito do Édipo é o seguinte:

Laio, Rei de Tebas é predestinado pelos deuses a ter um filho que o mataria por seus amores antinaturais por Crísipo, filho de Pélops, antes de se tornar rei. Casado com Jocasta, Laio tem um filho que recebe o nome de Édipo (em grego Oidipous = Pés inchados), sendo o mesmo abandonado após ter seus pés perfurados, no Monte Citerom, Édipo se salva pela piedade de um pastor que o conduz ao Rei Polibo de Corinto que não tinha filhos e o acolhe como se fosse legítimo. Na sua maioridade Édipo é insultado por um habitante embriagado de Corinto que o chama de filho adotivo, diante do que se dirige a Delfos para consultar o oráculo de Apolo a respeito do anunciado. Lá, recebe do deus a notícia de que um dia mataria seu próprio pai e se casaria com sua própria mãe. Assim, ao fugir de Corinto, encontra uma comitiva nos arredores de Tebas, comandada pelo rei Laio, o qual o insulta e o agride, recebendo como resposta a ira fatal de Édipo que o mata, assim como alguns de seus criados. Na época, a esfinge aterrorizava Tebas, devorando os caminhantes que não conseguiam decifrar seu enigma: qual o animal que no alvorecer caminhava com quatro membros, no meio do dia com dois, e no crepúsculo com três? Édipo prossegue sua jornada se defrontando com a esfinge e decifrando seu enigma: a resposta é o próprio ser humano, o que afasta Tebas do seu flagelo. Como prêmio, é proclamado Rei de Tebas e recebe como esposa a viúva de Laio, Jocasta (sua própria mãe), realizando-se assim as predições do oráculo. Com ela tem duas filhas, porém após alguns anos os deuses, atentos ao curso dos acontecimentos, fazem cair sobre Tebas uma peste que só tem fim com a descoberta de que Édipo cometera uma iniquidade ao casar com sua própria mãe (incesto) após matar seu próprio pai, o que o leva a se cegar perfurando seus próprios olhos com o broche de sua mãe, perdendo a visão física e adquirindo a sabedoria.

Como pode-se perceber, o mito de Édipo representa uma tragédia. Freud, em 1897, numa carta à Fliess, faz uma alusão à tragédia na versão de Sófocles, comparando esta às fantasias inconscientes, encontradas nele mesmo e seus pacientes, sobre algumas lembranças da infância, escreve:

Uma única idéia de valor generalizado abriu-se para mim. Eu encontrei também em mim o enamoramento pela mãe e o ciúme contra o pai e os considero agora como um acontecimento generalizado da primeira infância [...] todos foram um dia um Édipo potencial na fantasia (FREUD, 1897, apud, MASSON, 1986, p. 273).

Para Freud, diante das diferenças dos órgãos sexuais, acontecem manifestações diferentes entre as meninas e os meninos: o menino valoriza o pênis, mas teme perdê-lo. A menina, ao contrário do menino, não tem órgãos sexuais externos, o que a leva a se sentir inferiorizada diante dele, se instalando um sentimento de raiva, com um misto de inveja e ciúmes em relação ao sexo oposto. Com isto, ela se sente decepcionada com a mãe em um primeiro momento, como se a mãe tivesse falhado com ela, não a tendo provido igualmente.

O conflito mais importante na fase fálica é representado pelo Complexo de Édipo, o qual é vivenciado de formas diferentes pelo menino e pela menina.

A menina diante desta decepção com a mãe, sente, inconscientemente que ela estaria implicada em sua falta, encontra uma saída: identifica-se com a mãe no seu desejo dirigido para o pai. Na sua fantasia inconsciente, se a mãe foi amada pelo pai ela também o pode ser; ela tenta competir com a mãe por tudo aquilo que ela acredita que pode interessar ao pai, e também em relação àquilo que ele pode dar. Como esta aproximação do pai lhe traz temores, de um lado por seus desejos incestuosos e de outro o temor de perder a aprovação da mãe pela suposta exclusividade nas relações com ele, ela relativamente o deixa de lado, vivenciando de uma forma ambivalente seus afetos.

Diante desta situação conflitante, a menina, com a ajuda de seus pais, consegue desistir destes desejos incestuosos, o que é chamado de renúncia do Complexo de Édipo, mas com a esperança de que no futuro ela crescerá e será a

mãe, com os seios e com um marido que vai desejá-la, como o pai deseja a mãe e que lhe dará um bebê e admirará sua feminilidade (conjunto de atributos que caracterizam o ser feminino).

Para a menina, segundo a teoria freudiana, o complexo de castração representa um golpe narcísico extremamente duro, porque além de constatar que não é o Falo⁸ de sua mãe, ela constata também que não tem um pênis. [...] O complexo de castração abre, pois, o campo para que o pai, percebido a princípio como um intruso, passe a receber o investimento afetivo e sexual antes dirigido à mãe (ALVARES DA SILVA, 1995, p.140).

Quanto ao menino, este, por sua vez, percebe que existe diferença do seu corpo com o da menina: à princípio exhibe o seu pênis, mas depois fica muito angustiado com a falta dele (pênis) no corpo da menina, e aí surge uma fantasia de que se a menina não tem é porque um dia ela teve e cortaram; e ele então como um ser humano impotente está correndo o mesmo risco. Como saída desta vivência da angústia de castração, identifica-se com o pai e deseja a mãe como mulher, (no plano da fantasia), mas diante do medo da mutilação pela sua fantasia proibida, renuncia a esta, e apenas identifica-se com o pai buscando encontrar a sua própria identidade como menino.

Como consequência destas identificações na saída do Édipo, forma-se o super-eu⁹ (impropriamente traduzido como superego), que surge como herdeiro do complexo de Édipo, acontecimento que ocorre em ambos os sexos.

Estas descobertas feitas pela criança em relação ao seu corpo e ao corpo do outro não trazem só prazer, mas também desconforto e desprazer, pois é um

⁸ Falo - no sentido psicanalítico é o representante da Falta, que surge como se fosse o poder.

⁹ Superego (supereu)- “instância de nossa personalidade psíquica... que inibe nossos atos ou que provoca remorsos...está no centro da questão moral” (LAROUSSE, 1995, p.210).

momento de muita tensão, cheio de dúvidas e angústias. Por isto é importante para a criança a oportunidade de participar de um espaço onde as brincadeiras com grupos propiciem o falar e o brincar, para ela poder elaborar o que está lhe acontecendo de uma forma subjetiva e enigmática. Assim, o brincar, as fantasias propiciadas pelos mitos e contos de fadas contadas por um adulto ajudam a diminuir este estado de tensão que a criança vivencia neste momento, auxiliando também no processo de socialização, de elaboração e aprendizagem.

Como já dizia Winnicott (1975, p. 63-79):

...é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais...[...] É no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação

Para Lacan, no primeiro momento do Complexo de Édipo, temos a mãe, a criança e o falo, criando assim o ternário imaginário. Nesta relação primordial com a mãe, esta é o Outro (o Outro quer dizer - o lugar do código - as palavras, a linguagem etc.) Assim, a criança e a mãe formam uma unidade narcisista, onde a mãe é tudo para a criança, e manifesta ao mesmo tempo um desejo de ser tudo para a mãe. Para que a criança possa se estruturar como um sujeito, ela tem que sair desta unidade narcísica, e para isto é necessário a entrada de um terceiro que é o pai ou seu substituto que exerça a interdição no desejo da mãe em relação àquela criança. Em relação à mãe, é importante que ela reconheça o pai ou quem exerça esta função.

Dolto, (1990, p. 75) em suas observações afirma que:

... é esse o momento em que o pai, enquanto homem responsável, adquire todo o seu valor, sobre o qual se fundamenta um vibrante certeza para a sexualidade da criança e para o orgulho que esta tem de seu sexo; é também o momento em que o pai não pode faltar na humanização do filho ou da filha. O pai, [...] juntamente com a mãe, é o exemplo, confirma ou não, para a criança, o lugar que lhe é reconhecido em sociedade: é daí que extrai sua dignidade narcisificante.

O pai biológico é importante neste processo, mas diante da impossibilidade de sua presença, a mãe pode fazer uma outra nomeação, de uma outra pessoa ou de algo que aponta seu desejo para um outro alvo que não seja somente o filho(a). Esta representação paterna, é também simbólico, porque é um pai que só é reconhecido pela palavra, principalmente pela nomeação feita pela mãe. Diante da entrada do pai nesta relação antes dual, ocorre a possibilidade da castração simbólica, isto é, há um corte. A criança deixa de ser o falo da mãe, e a mãe deixa de tê-la como falo. Nesta separação se instaura uma lei, e o protótipo desta lei é a proibição do incesto. É uma lei, que está inserida na cultura, é aquela que regula os intercâmbios sexuais.

E algo fica inscrito nesta lei, é o que Lacan chamou de “Nome -do-Pai”. Por que a expressão Nome-do-Pai? A expressão tenta sublinhar a conexão com o texto bíblico em que se realiza a invocação em “Nome-do-Pai”, ou seja uma representação da autoridade [...]

No Nome-do-Pai é onde temos que reconhecer a sustentação da função simbólica que, desde a aurora dos tempos históricos, a partir desses tempos aos quais os textos sagrados remetem, identifica-se Deus com a lei, ou seja com aquele que realiza a lei, que legisla, mas, a partir dessa legislação, já não há ninguém mais que seja a lei, todos agem em representação dela (BLEICHMAR, 1991, p. 50).

Na nossa cultura, a referência ao Nome-do-Pai, este pai que aparece no discurso, pode ser vista por exemplo, nos mitos, nos contos de fadas, e figuras folclóricas que o representam. Então o Nome-do-Pai, não é a lei em si, mas é

o representante desta, que atua na subjetividade da criança.

O segundo tempo do Édipo, Lacan denominou de Metáfora Paterna.

[...] a metáfora paterna é a operação de substituição, no código do desejo da mãe pelo Nome-do-Pai, que produz a significação fálica. Ela é uma forma de Lacan escrever o complexo de Édipo, e dentro dele a metáfora paterna será uma operação de substituição [...] Metáfora - é uma figura de substituição de linguagem, partindo de Jakobson à condição de um dos eixos estruturantes do inconsciente. Assim, “o Nome-do-Pai, está para o “desejo da mãe”, que é a função materna, produzindo uma significação ao sujeito. Metáfora Paterna, será, então a substituição, no Código (o grande Outro), do desejo da mãe pelo Nome-do-Pai. (LACAN, 1957-1958, apud, LEITE, 1985, p. 74-76).

À partir desta organização cada ser falante produz em sua estrutura uma significação particular, cada um dá um sentido naquilo que diz ou que ouve, pois esse sentido não é um sentido qualquer, este advém, da estrutura edípica de cada um.

Quanto a estes fantasmas ou fantasias, Freud , no texto *Espanca-se uma Criança*, escrito em 1919, fala sobre seus estudos à respeito de um fantasma perverso que encontrou no discurso de alguns clientes, predominantemente mulheres, considerando que o fantasma perverso não é uma perversão. O que caracteriza esta fantasia ou fantasma, é que aparecia em seus discursos lembranças de espancamentos consigo mesmo ou com outros, e, os pacientes tinham dificuldades em relatá-las, e quando o faziam, surgia a seguir uma culpa. Observando este excesso de culpabilidade, Freud é levado, a pensar neste fantasma como cicatriz do Édipo. Paralelamente a isto, ele percebeu, que ao falar, o paciente apresentava uma certa repugnância e vergonha, e ao mesmo tempo aparecia um prazer. Ele observou que este fantasma estava presente tanto

no homem quanto na mulher, no campo do inconsciente. Freud questiona e responde à questão: por que a fantasia de espancamento? Para ele, o sujeito busca um modo de representar a satisfação de um desejo muito culposos e esta ligação com o desejo é o que leva a fantasia a permanecer no inconsciente.

Freud, considera de suma importância para a formação da personalidade do ser humano estas vivências e fantasias neste momento, que ele dominou de fase fálica, na qual faz analogia com o mito de Édipo, e considera primordial neste momento a fantasia da angústia de castração e organização do super-eu (superego), o qual é considerado por ele como o herdeiro do complexo de Édipo. E mostra ainda que, a formação rígida deste, nem sempre está ligada ao modelo familiar, mas muitas vezes, é uma forma do sujeito se defender das próprias fantasias edípicas. E para amenizar estas fantasias, surge o super-eu, que contribui para a inserção na cultura e para a organização da civilização.

Freud, escreve também sobre a fase da latência, que se inicia ao término da fase fálica, a qual ele considera importante pela inserção do sujeito no social e na cultura, como também pela reorganização estrutural atravessada pelas pulsões. As pulsões sofrem um investimento não só nas fantasias sexuais, mas também há um investimento intelectual e em pequenos grupos fora do contexto familiar. Neste contexto podemos observar o interesse das crianças em atividades escolares (processo de alfabetização), e interesses em brincar e relacionar com grupos do mesmo sexo.

3

A PESQUISA-AÇÃO - PROJETO SOLIDARIEDADE: A CRECHE COMO ESPAÇO DE SOCIABILIZAÇÃO - SUA APLICAÇÃO NAS CRECHES DE FRANCA

3.1 LOCALIZAÇÃO

O *Projeto Solidarietà* foi realizado no município de Franca. A cidade de Franca localiza-se na região Nordeste do Estado de São Paulo, a 400 quilômetros da capital. Caracteriza-se como uma cidade industrial, com especialização na área industrial de calçados em couro, predominando o calçado masculino.

Franca tem ainda como tradicionais o cultivo de café e a pecuária. É uma cidade com muitos investimentos na área da educação, possui várias escolas, tanto públicas como privadas. Possui duas universidades: Universidade Estadual Paulista – UNESP e Universidade de Franca – UNIFRAN, as quais oferecem diversos cursos superiores e cursos de pós-graduação. Existem também as Faculdades de Direito de Franca (FDF) e a de Ciências Econômicas, Administrativas e contábeis de Franca (FACEF), ambas autarquias municipais.

De acordo com os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no censo de 2002, Franca possuía uma população de 287.737

habitantes. Desta população, até o ano de 2003, conforme as informações da Secretaria Municipal de Educação, 1410 crianças de 0 a 6 anos receberam os cuidados das creches de Franca, e ajuda municipal para a sua manutenção. Existem 26 creches na cidade de Franca. Sendo:

- 22 creches filantrópicas
- 01 creche municipal
- 01 creche para filhos de servidores estaduais
- 01 creche para filhos de servidores municipais.
- 01 creche para filhos de servidores do Centro de Saúde

A Prefeitura Municipal de Franca fornece um auxílio de recursos financeiros através de convênio para 22 creches, e também alimentação e assessoria técnica nas áreas de saúde e educação.

Na área da educação, a Prefeitura oferece, juntamente com o Estado, escolas que atendem crianças a partir da idade de 6 anos, fornecendo merenda e material escolar para as crianças da pré-escola.

A Secretaria Municipal de Assistência Social criou 4 projetos distintos dirigidos aos grupos Infanto-juvenil, os quais são: Casa do Aconchego, que provê atendimentos às crianças vitimizadas; Projeto Educação de Rua, dirigido às crianças e adolescentes que ficam a maior parte de seu tempo na rua; Programa Bolsa-Educação e o projeto Educarte.

A cidade de Franca possui também várias organizações não governamentais que auxiliam ostensivamente nas áreas da educação e da

saúde, com trabalhos voluntários, tais como: Lions Clube, Rotary Clube, Sociedade Brasileira de Eubiose, Lojas Maçônicas, Centros Espíritas, várias Igrejas, possuindo inclusive uma liga das entidades assistenciais, chamada LASEP.

3.2 O LIONS CLUBE DE FRANCA INOVAÇÃO E O PROJETO DE ASSISTÊNCIA ÀS CRECHES

O Lions Clube de Franca inovação é uma célula da instituição Lions Clube Internacional, presente em 186 países.

“Lions é uma associação internacional que congrega homens e mulheres em clubes de serviço, desenvolvendo lideranças com a finalidade de direcioná-las à assistência humanitária, ao respeito, à Deus, à fortificação da família e à afirmação do patriotismo” (trecho da entrevista concedida pela coordenadora do Lions Clube de Franca Inovação – Profa. Milza Bruxelas Peixoto).

Todos os clubes têm denominação igual (Lions Clube), e em cada cidade o Lions leva o nome desta e um nome próprio para cada clube. Existe uma administração internacional que dita as normas gerais e cada país tem uma administração própria, que é chamada de distrito. Este distrito é dividido em vários outros, que por sua vez congregam os clubes. Cada distrito tem um governador que governa o grupo de clubes.

Em Franca existem seis clubes sendo um composto apenas de mulheres educadoras, intitulado Lions Clube de Franca Inovação, o idealizador do “*Projeto Solidariedade: a creche como espaço de sociabilização*”, juntamente com uma equipe multiprofissional. Todos os clubes têm um plano de trabalho.

Presidentes do Lions Clube de Franca Inovação:

1999/2000: Milza Bruxelas Peixoto.

2000/2001: Maria Helena M.Gazzoti/Leila do Rosário Serafim Vieira

3.3 A ORGANIZAÇÃO E APLICAÇÃO DO PROJETO SOLIDARIEDADE: A CRECHE COMO ESPAÇO DE SOCIABILIZAÇÃO

3.3.1 JUSTIFICATIVA

Como foi comentado no capítulo I, as creches no Brasil surgiram no início do século XX, como resultado de grandes transformações da época. Sua criação à princípio tinha como proposta amparar as crianças abandonadas, cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam fora do lar, e dar combate à pobreza e à mortalidade infantil, com uma visão mais assistencialista.

Nos últimos anos houve uma preocupação especial com as crianças em

todas as áreas. E na década de 1980 houve regulamentação do direito à creche, que culminou com a promulgação da nova constituição de 1988. Esta nova constituição definiu a creche como direito da criança, como dever do estado e opção para a família, mas, não estabeleceu regras que exigissem um atendimento com qualidade para as crianças e para quem cuida delas, o que propiciou que continuassem funcionando precariamente, dentro de uma exigência apenas mínima, necessária para o atendimento às crianças carentes deste serviço. Após vários estudos e movimentos para melhorar as condições da educação das crianças brasileiras, houve também uma preocupação com as creches como instituição educadora e não só assistencialista.

Como resultado destes estudos foi criada a lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, e reconhece com legitimidade que a educação da criança é a primeira etapa básica da educação, sendo a creche um espaço importante na educação das crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

Para auxiliar na aplicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, foi criado por uma equipe do MEC, um Referencial Curricular Nacional para educação infantil em 1998, que tem como objetivo principal, auxiliar as instituições educadoras, “... na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.” e tem como propostas

[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos [...] (BRASIL, 1998, p. 8).

Foram propostos pelo Referencial Curricular (1998) alguns objetivos gerais que norteiam a prática da “educação infantil” com a proposta de desenvolver nas crianças as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63)

Para que estes objetivos e metas possam ser atingidos é necessário possibilitar uma formação com base multiprofissional e reflexiva com práticas para os(as) profissionais que trabalham diretamente com as crianças. Pesquisas do MEC, têm demonstrado que é significativo o número de profissionais sem uma formação necessária mínima e que trabalham com crianças nas creches e mesmo na educação pré-escolar.

Na cidade de Franca, foi verificado em 1999, em 22 creches conveniadas com a prefeitura municipal, pela equipe do Lions Clube de Franca Inovação, que tanto a formação dos profissionais quanto a organização das creches estavam em defasagem em relação ao que propõe a LDB, para a educação da criança. A mesma equipe verificou que, 70% das agentes educacionais não tinham a formação exigida pelo MEC. Foi observado também pela mesma equipe a existência de carências financeiras, o que dificultava suas manutenções em todas as áreas.

Estas creches recebem auxílio da comunidade via diretoria e uma verba municipal para auxílio-alimentação, (**anexo I**) recursos que, além de insuficientes não são fornecidos regularmente. A Prefeitura de Franca oferece também uma assessoria técnica, dos seguintes profissionais: médicos pediatras, pedagogas, assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas e odontopediatras, sendo que alguns profissionais dão assistência semanal e outros quinzenalmente.

As famílias, por motivos diversos, principalmente pela falta de conscientização da importância do trabalho das creches na formação de seus filhos e pelas dificuldades sócio-econômicas, não participam de forma efetiva das atividades e das dificuldades enfrentadas pelas creches.

Diante de todas essas dificuldades, apresentadas no período de março a julho de 1999, o Lions Clube Inovação, então presidido pela professora Milza Bruxelas Peixoto, organizou junto com uma equipe de profissionais voluntários

com formações específicas em diferentes áreas, um projeto para trabalhar com os agentes educacionais das creches de Franca.

Após 23 reuniões com a coordenadora e alguns membros do Lions Clube de Franca Inovação, com os sete primeiros membros convidados que constituíam a equipe multiprofissional (duas pedagogas, uma psicóloga e psicanalista, uma assistente social, uma fonoaudióloga, e duas cirurgiãs-dentista), foi estruturado o *Projeto Solidarietà*: a creche como espaço de sociabilização.

O nome do *Projeto Solidarietà* foi escolhido pela equipe para designar que o trabalho seria de responsabilidade da equipe, junto aos agentes educacionais, com uma proposta a princípio de conscientização e melhora na qualidade de vida das agentes educacionais e das crianças.

De acordo com Hollanda Ferreira (1987, p.1127), a palavra *solidarietà* quer dizer (do *lat. Solidarius*) [...] ligação recíproca de independentes; [...] responsabilidade mútua, nexo moral que vincula a vida aos interesses e as responsabilidades de um grupo social de uma nação ou da própria humanidade.

Para realização deste projeto, o Lions Clube Inovação, contou com a maioria de seus membros e vários apoios na sua elaboração e aplicação, dentre eles, o Departamento de Franca da Sociedade Brasileira de Eubiose (SBE), do qual faço parte e que tem como lema *Spes Messis in Semine* - A Esperança da Colheita está na Semente. A SBE é uma instituição fundada em 1924 pelo

professor Henrique José de Souza e sua esposa Helena Jefferson de Souza, que tem como escopo o estudo da Eubiose, ou Ciência Iniciática das Idades, que congrega harmoniosamente os quatro campos do conhecimento humano: a arte, a ciência, a filosofia e a religião-sabedoria, que se sedimentam através de estudos, iogas e práticas.

Acreditamos que, se a criança for olhada e escutada como um sujeito que pensa, e que tem potenciais e desejos, ela pode falar de si e de suas vivências com segurança sem medo de ser criticada e invadida, tendo assim a oportunidade de viver como um ser humano integral, mesmo sendo uma criança, isto é, alguém falante e desejante que tem seu saber e capacidades para receber/ despertar outros saberes repassados ou despertados pela instituição escolar.

Os adultos que cuidam da criança, devem estar disponíveis afetivamente e abertos para uma escuta singular apesar de trabalhar com o coletivo. Como são seres falantes e desejantes, o agente educador para ser um legítimo escutador, tem que ter também alguém que o escute, além da instituição, numa situação sem medo de julgamentos e não atrelada a cobranças de ordens burocráticas ligadas ao sistema pedagógico, embora estas também devam existir.

A criança já tem sua singularidade, mas ainda é vulnerável às questões sócio-políticas e emocionais da família e de toda sociedade. Trabalhando com as agentes que contribuem com a formação das crianças de creches estaremos

contribuindo para uma cidadania mais consciente. Como se vê a todo momento, as crianças são vítimas da violência de seus próprios familiares, das instituições, da mídia, e de um sistema político, que muitas vezes opera de uma forma perversa, inclusive na área da educação.

3.3.2 A PESQUISA-AÇÃO

O *Projeto Solidariedade* foi elaborado e realizado dentro de uma perspectiva multiprofissional e interdisciplinar e teve como estratégia metodológica a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é uma possibilidade de articular o conhecimento científico com o meio onde está sendo realizado o projeto. É uma proposta de verificar, estudar e fazer uma intervenção em situações reais.

De uma forma resumida, Thiollent (1996, p. 16) esclarece alguns aspectos importantes da pesquisa-ação:

... há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; [...] desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; [...] o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes natureza encontrados nesta situação; [...] o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada; [...] a pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados. [...] a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de “escuta” e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias.

Na pesquisa-ação, o pesquisador

propõe a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, comprometida com um campo restrito, englobando em um projeto mais geral e submetendo-se a uma disciplina para alcançar os efeitos do conhecimento (CHIZZOTI, 1998, p. 100).

A equipe multiprofissional participou desde o início da formulação do *Projeto* buscando conhecer o campo de trabalho e seus problemas, estudando-os e depois realizando um trabalho com uma proposta de mudanças. Em um primeiro momento fez-se necessário conhecer e estudar a situação das creches de Franca para a elaboração e execução deste *Projeto*.

Toda a equipe desempenhou de uma forma singular e em grupo o seu papel ativo e participativo tanto na tentativa de equacionar os problemas encontrados, quanto nas reformulações necessárias para a continuação do projeto respeitando as demandas vindas dos agentes educacionais e dos próprios membros da equipe. Todos os membros da equipe acreditam que todas as ciências aqui compartilhadas trazem alguma contribuição para ajudar na organização bio-psico-social da criança inserida no processo de aprendizagem, já que todas as ciências que existem se voltam para o ser humano.

Como escreve Fazenda (2001, p. 17-18),

No projeto interdisciplinar não se ensina, se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas esta responsabilidade está imbuída do envolvimento - envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes.

Acreditando nesta perspectiva é que surgiu este *Projeto*: se cuidarmos bem de nossa sementeira, que são nossas crianças, e de quem cuida delas,

poderemos ter uma humanidade menos sofrida, mais humanizada, sensível às reais necessidades humanas, conseqüentemente criando condições para uma qualidade de vida melhor, ancorada nos altos valores do Bem, do Bom e do Belo da filosofia de Platão (apud PESSANHA, 1999). Este *Projeto* teve como marca, o compromisso de responsabilidade de cada um com seu trabalho individual, com a sintonia do trabalho de equipe, e com as instituições envolvidas.

E o objeto de estudo deste *Projeto* foi o trabalho das agentes educacionais na educação das crianças, bem como melhorar a qualidade de vida da criança e de seus educadores.

Algumas questões foram levantadas e são apresentadas a seguir:

- será que o agente educacional tem noções sobre a sua importância para a organização bio-psico-social da criança?
- O que pensam os agentes educacionais sobre o que é ser criança?
- E em relação aos cuidados com os dentes têm eles as informações da forma de escovar os dentes, quando levar ao dentista, a relação da dentição com a auto-imagem e a importância da boa vivência oral com a vida adulta?
- E quanto à linguagem, como e quando ela deve ser estimulada, e como identificar algum distúrbio nesta área e o que fazer?
- E quanto aos aspectos pedagógicos, como eles têm sido trabalhados com as crianças?

- E os cuidados com a própria saúde bio-psico-social dos (as) agentes cuidadores e educacionais, como estão?

Estas e outras reflexões permearam todo este trabalho, despertando assim uma nova visão de si mesmo, e de suas experiências vividas como educadores.

Objetivo Geral - Este projeto teve como objetivo geral, abrir um espaço de escuta para os(as) agentes educacionais, com uma proposta de facilitar seu trabalho com as crianças, e ainda melhorar a qualidade de vida dos mesmos, dos familiares e das crianças que constituem nosso alvo principal.

Objetivos específicos -

- Conscientizar, os(as) agentes educacionais, sobre a importância do papel que desempenham na formação da personalidade das crianças.
- Refletir e discutir com educadores – dirigentes e coordenadores de creches pais, monitores professores, – as contribuições da psicanálise, psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, odontologia, pediatria, serviço social, artes, filosofia, mitologia, direito, que visem a melhoria da qualidade de vida das crianças nos primeiros momentos de sua existência, base para a vida adulta.
- Contribuir para a valorização profissional dos(as) agentes educacionais.

- Conciliar a ação educativa da creche com a desenvolvida pelos pais em suas casas, e possibilitar a discussão de temas que envolvam o desenvolvimento de seus filhos e práticas educativas.

Como diz Demo (2000, p.96):

Toda entidade educacional é, em primeiro lugar, local primoroso de aprendizagem reconstrutiva política. Frequentamo-las com o propósito declarado de aprender sobretudo de aprender a aprender e sempre de modo permanente.

3.3.3 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE TRABALHO

Este *Projeto* foi desenvolvido com agentes educacionais das 15 creches de Franca que aderiram espontaneamente à sua oferta levada pelo Lions Clube de Franca Inovação. Após o início da aplicação do *Projeto* houve demanda de mais uma creche que foi aceita, sendo inserida nas atividades. Aconteceu também a desistência de uma das creches que tinha aceitado a oferta inicial do trabalho.

As 15 creches que aderiram ao *Projeto* tinham como características em comum dependência de uma instituição filantrópica, recebimento de verbas não regulares da Prefeitura Municipal de Franca, provimento de atendimento a crianças de 4 meses a 7 anos de idade, que eram filhos de pais que trabalhavam fora de casa e que tinham uma situação sócio-econômica deficitária evidente, verificada pela assistente social da instituição. Algumas crianças tinham como única alimentação aquela que era oferecida na creche.

As 15 creches que participaram do *Projeto*, estão localizadas da seguinte forma: duas no centro da cidade, 6 em bairros centralizados, e 8 na periferia da cidade.

O Quadro I, apresentado a seguir, é uma demonstração do perfil das creches de Franca, em relação à idade e quantidade de crianças pertencentes a cada creche no início deste trabalho em 1999.

Atendendo ao pedido da diretoria de algumas creches não foi citado o nome e o endereço das creches para preservar suas identidades, sendo então designadas por algarismos Romanos.

QUADRO I – As Creches de Franca que Participaram do *Projeto* – Faixa Etária e Número de Crianças de cada uma

Creche	Faixa Etária	N. Crianças
I	3 anos a 7 anos	35
II	2 anos a 6 anos e 11 meses	50
III	2 anos a 6 anos e 11 meses	58
IV	3 a 7 anos 2 anos a 6 anos e 11 meses	50 25
V	3 anos a 6 anos e 11 meses	50
VI	2 anos a 7 anos	50
VII	6 meses a 6 anos e 11 meses	70
VIII	0 a 5 anos	50
VIII	6 meses a 6 anos e 11 meses	60
IX	0 a 3 anos	50
X	4 anos a 10 anos	80
XI	2 anos e 6 anos e 11 meses	50
XII	0 a 6 anos e 11 meses	50
XIII	2 anos a 6 anos e 11 meses	135
XIV	0 a 6 anos	64
XV	0 a 7 anos	100

FONTE: elaboração da autora, a partir de dados coletados na primeira etapa, pela equipe do Lions Clube Franca Inovação.

3.3.4 SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO

Os sujeitos deste projeto, foram 10 diretores, 15 coordenadoras e 120 agentes educacionais que trabalhavam diretamente com as crianças nas creches (monitoras, pajens, berçaristas, professoras, cozinheiras etc.), e participaram também, 230 pais. Ao todo, foram 375 participantes.

As famílias eram compostas de pais, mães e filhos(as), e algumas de mães e filhos(as) e que trabalhavam fora do lar para sua manutenção financeira, e de um modo geral eram carentes do ponto de vista sócio-econômico.

As diretorias das creches eram compostas por homens e mulheres, com escolaridade e nível sócio-cultural e econômico variado. As coordenadoras eram assistentes sociais e pedagogas.

Os(as) agentes educacionais que trabalhavam diretamente com as crianças nas creches eram todos do sexo feminino. O nível sócio-econômico, com algumas exceções, era baixo. A maioria mantinha seus lares, também financeiramente ou sozinha ou complementando o orçamento familiar. A maioria tinha filhos(as) pequenos de 0 à 6 anos.

Quando o projeto foi iniciado, observou-se que cada agente educacional que trabalhava nas creches com as crianças, exerciam várias funções, e havia uma formação profissional muito diversificada. De acordo com a coordenadora do *Projeto*, 70% não tinham ensino médio completo. Este foi um dos aspectos que motivou a realização deste projeto.

3.3.5 PROCEDIMENTOS E ETAPAS

Para a elaboração e realização do *Projeto Solidarietà*: a creche como espaço de sociabilização, foi necessário dividir o trabalho em sete etapas, sendo estas:

- 1ª etapa – Período: dezembro de 1998 à março de 1999. Os integrantes do Lions Clube de Franca Inovação, visitaram as creches com a proposta de verificar a demanda e as necessidades destas instituições, visando uma possível intervenção.
- 2ª etapa – Período: março à julho de 1999. Formação da equipe multidisciplinar e criação do *Projeto Solidarietà*: a creche como espaço de sociabilização, elaboração dos projetos de cada participante da equipe, e a discussão das possibilidades de sua aplicação. Foram necessários 23 encontros, com uma carga horária de trabalho de 62 horas em grupo, e mais o trabalho individual de cada membro da equipe na elaboração da proposta específica de cada área. Durante esta etapa, percebi que o trabalho deveria ser permeado por uma escuta singular permanente por parte de todos os membros da equipe. Assim sendo, propus que toda ação, mais que informativa, deveria partir de uma escuta singular à partir do conhecimento pessoal dos(as) agentes educacionais e sobre o seus trabalhos nas creches.

Após várias reflexões sobre a importância do falar e do escutar para

aprender, a equipe chegou a um consenso no sentido de que as informações específicas fornecidas por cada profissional para as agentes educacionais eram importantes, mas que a estratégia principal e diferencial do trabalho seria a escuta que os profissionais da equipe multidisciplinar fariam em relação aos agentes educacionais das creches, notadamente voltadas para as expectativas e vivências de cada um. Com isso, abriu-se um espaço para que as agentes educacionais pudessem falar de suas relações pessoais e de seus trabalhos. Com esta perspectiva, a equipe apresentou seus projetos específicos, com seus temas e períodos de atuação, conforme o quadro demonstrado a seguir. Durante a realização do *Projeto Solidariiedade*: a creche como espaço de sociabilização, no período de março de 1999 à dezembro de 2001, vários membros da equipe afastaram e outros foram incluídos de acordo com a demanda.

- 3ª etapa – Período: agosto à dezembro de 1999. Foram realizados 26 encontros, inicialmente com os diretores na primeira fase, e em seqüência com os coordenadores, perfazendo uma carga horária de 60 horas.
- 4ª etapa – Período de janeiro de 2000 à julho de 2001. Aplicação propriamente dita do *Projeto Solidariiedade* com as agentes educacionais, professoras e monitoras, cozinheiras, inspetoras, (mulheres) que trabalhavam diretamente com as crianças nas creches

de Franca. A partir de Julho do mesmo ano as coordenadoras das creches continuaram a participar do Projeto. Esta etapa teve a duração de 2 anos, com 120 encontros e uma carga horária total de 240 horas.

- 5ª etapa – Período de julho a dezembro de 2001. O trabalho foi realizado com as mães, pais e responsáveis pelas crianças que freqüentavam as creches, tendo sido constituído de 24 encontros, com uma carga horária total de 48 horas.
- 6ª Etapa – Durante toda a aplicação do projeto, ao término de cada módulo, eram realizadas avaliações pelos profissionais de cada área, inquirindo os agentes educacionais, que respondiam por escrito e falavam em grupo e individualmente sobre suas impressões sobre o trabalho realizado. Esta avaliação não tinha como propósito, aprovar ou reprovar as realizações e sim no sentido de propiciar uma reflexão da repercussão do trabalho realizado na vida pessoal das agentes educacionais e em seus trabalhos com as crianças. Esta avaliação era feita também entre os membros da equipe multiprofissional, para avaliar a eventual necessidade de alterar a forma de abordar os temas ou qualquer outra sugestão apresentada para otimizar as estratégias. A equipe multiprofissional realizava ainda, uma reunião semanal onde discutia todas as problemáticas levantadas durante a operacionalização do projeto, que foram registradas em atas.
- 7ª Etapa – Reavaliação após um ano. Foram realizadas entrevistas

semi-dirigidas individuais com um sub-grupo de 9 agentes educacionais, em três creches. Para compor este sub-grupo de 9 agentes, levamos em consideração os 70% de frequência e as localizações das creches onde as agentes educacionais trabalhavam, de forma a conter três regiões da cidade de Franca, a saber: centro, bairro próximo do centro e bairro de região periférica.

Acreditamos que à medida que cada um pôde refletir sobre os conhecimentos recebidos, numa interação onde se pode falar e discutir sobre isto e sobre si mesmo, tem-se a oportunidade de resgatar e elaborar a sua própria história. Com isto, tem-se mais clareza sobre o que se faz e do que se gosta e do que se deseja fazer, tanto como profissional quanto como pessoa. Atuando com este nível de consciência, todos poderão se beneficiar, educadores e educandos. Para facilitar a conscientização sobre si mesmo, algumas questões foram feitas para as(os) agentes educacionais responderem durante a aplicação deste projeto: *Quem sou eu? O que é importante em minha vida? O que eu faço? Com quem trabalho e por que trabalho?* Estas questões, que exigiram muitas reflexões, permearam todo este trabalho, despertando assim uma nova visão do agente educacional sobre si mesmo, e de sua experiência, agora vivenciada, como educador.

Os trabalhos obedeceram a um cronograma de atividades, organizado de acordo com o objetivo do *Projeto* e a disponibilidade das agentes educacionais.

O *Projeto* foi operacionalizado através de módulos e por meio de

informações, reflexões, oficinas e dinâmicas de grupo. Cada profissional tinha uma carga horária específica para seu trabalho de acordo com o programa proposto.

Os módulos foram realizados em lugares estratégicos que pudessem facilitar a participação dos(as) agentes educacionais de cada creche. A 3ª etapa foi realizada na Escola Monteiro Lobato Júnior. A 4ª etapa foi realizada na Instituição Caetano Petráglio, e na Escola Champanhat. E a 5ª etapa, por ser um trabalho com mães e pais, foi realizada nas próprias creches que seus filhos(as), freqüentavam.

Durante a realização do *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização, no período de março de 1999 à dezembro de 2001, alguns membros da equipe não puderam continuar por problemas pessoais e outros foram incluídos de acordo com a demanda.

A seguir será apresentado o quadro, onde demonstra o nome de cada profissional da equipe multiprofissional, sua área de atuação, o nome do módulo específico e o período em que cada um participou.

QUADRO II – Equipe Multiprofissional e Períodos de Atuação e os Módulos Específicos

Coordenadora geral do *Projeto Solidariedade*: Milza Bruxelas Peixoto

Área	Período	Nome do Profissional	Nome dos Módulos Específicos
Artes	Mar/99 à Dez/2001	Sônia Marques	Artes plásticas e musical
Arte – Educação	Mar à Dez/2001	Elizabeth A. Guimarães Ubiali	A arte de contar histórias
Clínica Médica	Ago à Dez/99	Dr. Luiz Alfredo H. Patti	Cuidados com a saúde
Enfermagem	Mar à Dez/2001	Ana Cristina de Pádua	Primeiros Socorros
Fonoaudiologia	Mar/99 à Dez/2001	Mônica de Oliveira Pereira	A contribuição da fonoaudiologia à Educação da criança
Pedagogia	Mar/99 à Dez/2001 Mar à Dez/2001	Anamélia Guasti Lourinho, Ana Paula Almeida Costa	Planejamentos Pedagógicos Oficinas diversas para trabalhar conteúdos para desenvolver a aprendizagem da criança, numa visão construtivista e sócio-interacionista Como os pais podem estimular os filhos
Pedagogia	Mar à Dez/2001	Maria das Dores Lima	- Jogos e o desenvolvimento do raciocínio - Respeito ao espaço do outro
Pedagogia	Mar/99 à Jul/2000	Carmem Olívio Peres	- A educação infantil e o educador
Pediatria	Ago/99 à Jul/2000	Dr. Antônio Eustáquio Soares	Contribuições básicas da pediatria para a organização bio-psico-social da criança
Psicologia/ Psicanálise	Mar/99 à Dez/2001	Elci A. de Macedo R. Patti	A importância da família e da creche na organização bio-psico-social da criança
Odontologia	Mar/99 à Dez/2001	Silvia de Paula Sampaio Martins e Tércia Dutra	A importância dos cuidados odontológicos básicos na saúde bucal
Serviço Social	Mar/99 à Dez./2001	Ana Lúcia M. Oliveira Lima	A relação da instituição de Educação Infantil e a Família

Fonte: Elaboração da autora

3.3.6 ATIVIDADES COM OS(AS) AGENTES EDUCACIONAIS

O trabalho foi dividido em módulos. No primeiro módulo, aconteceram três encontros com cada grupo, sendo: o primeiro, com os diretores das creches, o segundo, com as coordenadoras da creche, e o terceiro, com as agentes educacionais. O primeiro seminário do primeiro módulo, foi

realizado pela psicóloga da equipe, conforme deferido pela própria equipe como uma preparação para os outros seminários, levados a cabo por colegas Pedagogas, Médicos, Filósofa, Fonoaudiólogas, Cirurgiãs-dentistas, Professora de Arte, Professora de Música e Assistente Social. A seguir, com agendamento prévio, foram realizados seminários com todos os outros grupos de agentes educacionais, que aderiram ao projeto, num período de dois anos.

Os profissionais da equipe, trabalharam seguindo as seguintes propostas:

1º- **Atividades com administradores e diretores:** foram oferecidos subsídios que contribuíssem para a organização das creches e uma reflexão crítica a respeito do papel que desempenhavam nas mesmas.

Os temas de reflexão foram:

- O que é ser criança?
- Quem são as crianças das creches?
- Qual é a importância do(a) agente educacional na formação da personalidade destas crianças?
- Aspectos organizacionais da instituição – procedimentos legais a serem adotados para a organização da instituição – aproveitamento do espaço físico e recursos materiais.
- A importância de um projeto pedagógico bem definido a fim de garantir os objetivos organizacionais da instituição.
- Esclarecimentos sobre a importância da qualificação dos profissionais que trabalham na creche.

2º- Atividades com **coordenadoras, professoras, monitores, inspetoras e cozinheiras**: foram discutidos as questões levantadas acima e oferecidos cursos e oficinas a fim de redimensionar o valor de seu trabalho e de sua imagem junto à comunidade, em subsídios e sugestões que auxiliassem no planejamento e execução das atividades com as crianças, tendo como parâmetro os seguintes temas:

- 1- Aspectos organizacionais da Instituição.
 - O coordenador e a questão da liderança.
 - A importância do registrar, planejar e avaliar.
 - O planejamento pedagógico e sua aplicação.
 - A rotina da creche.
- 2- Trabalho de equipe
 - O relacionamento entre administração, coordenação, professores, monitores e funcionários.
 - A importância do trabalho da Instituição em parceria com a família e a comunidade.
- 3- Valorização dos recursos humanos
 - Ética na vida da Instituição.
 - A importância da qualificação dos profissionais que trabalham na Instituição Infantil.
 - O profissional como ser, cidadão e educador.
- 4- Conhecendo melhor a criança

- Desenvolvimento bio-psico-social da criança de zero a seis anos de idade.
- A importância da instituição para a organização psíquica, para a sociabilização e a aprendizagem da criança.
- Alguns distúrbios físicos e psíquicos que impedem a sociabilização e a aprendizagem, e as estratégias para seu trabalho.
- Direito à dignidade e aos direitos das crianças considerando suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, éticas, religiosas, etc.
- Organização sexual e sua importância na aprendizagem e sociabilização da criança.
- A importância de trabalhar as emoções bloqueadoras (medo, ira, agressividade) e as emoções facilitadoras (sorriso, ajudar o outro colega, etc).
- O impacto de alguns programas, filmes e imagens da televisão na psique das crianças.
- A importância da família no trabalho educativo.

5- Procedimentos didáticos

- Objetivos específicos para crianças de 0 a 6 anos.
- O que, como e quando avaliar.
- Atividades permanentes e seqüenciadas.

- Estudos de projetos.
 - Autonomia como finalidade da educação.
- 6- Atividades educadoras e reeducadoras para possibilitar o desenvolvimento bio-psíquico-social da criança.
- O brincar e suas teorias.
 - Jogos e brincadeiras.
 - Corpo e movimento.
 - Música e dança.
 - Artes: a expressão artística na educação infantil.
 - Oficinas de sucatas.
 - Dramatização.
 - As influências culturais.
 - A arte musical.
 - A escola, as crianças e as histórias.
 - Oralidade: contando histórias e descrevendo histórias
 - Leitura e escrita pelas crianças
 - Do desenho à palavra.
 - O ambiente alfabetizador.
 - Conhecimento lógico matemático
 - Jogos e atividades que estimulam o pensamento numérico
 - A importância da interação social para a construção do pensamento lógico matemático.

- Meio físico e social
 - Estudando e vivenciando os recursos naturais e o meio ambiente.
 - Conhecendo e participando da história humana.

3º- **Atividades com os pais:** foram oferecidas oficinas com abordagens que enfocam a instituição e o desenvolvimento bio-psico-social da criança, com os seguintes temas:

- Metas e rotina da instituição.
- A importância do trabalho da creche em parceria com a família e a comunidade.
- O desenvolvimento bio-psico-social da criança de 0 a 6 anos.
- A função materna e paterna e sua importância na estruturação do ser humano.
- A organização da sexualidade e sua importância na aprendizagem e na socialização da criança.
- Alguns distúrbios físicos e psíquicos que impedem a sociabilização e a aprendizagem da criança.
- Valorização do brincar e o contar histórias.
- A importância de trabalhar as emoções, tais como medo, agressividade.
- Como lidar com os limites e sua influência na formação da personalidade.

- O desenvolvimento da autonomia moral e o exercício da cidadania.

Tivemos várias dificuldades para organizar e aplicar este projeto. Algumas merecem destaque: conciliação de horário para as reuniões da equipe multiprofissional; a elaboração de uma articulação teórico-prática a fim de caracterizar o trabalho como interdisciplinar; viabilizar o trabalho em pequenos grupos de agentes educacionais conciliando com a magnitude do *Projeto Solidariedade*; equilibrar a oferta de informações com as demandas, e ao mesmo tempo acomodar espaço suficiente para realizar a escuta singular dos(as) agentes educacionais, etc.

Apesar destas e de outras dificuldades surgidas durante a montagem da equipe multiprofissional e também nas fases de elaboração e aplicação do *Projeto Solidariedade*, a equipe permaneceu unida e cada um se envolveu de uma forma responsável e fiel à proposta inicial.

4

DESCRIÇÃO E ANÁLISE - REPERCUSSÃO DO PROJETO
SOLIDARIEDADE: A CRECHE COMO ESPAÇO DE
SOCIABILIZAÇÃO, SOB A ÓTICA DAS AGENTES
EDUCACIONAIS

O que vos for estranho,
Deveis evitar!
O que vos fere o íntimo,
Não suportar!
Se com violência insiste,
Com força se resiste.
Amor só quem amar
Ao céu pode levar.

Goethe, Fausto (Coro dos Anjos)

Como já foi esclarecido no início deste trabalho, o objetivo geral desta tese, é realizar uma pesquisa-ação, para possibilitar a operacionalização de ações no sentido de provocar reflexões e verificar e analisar as repercussões sob a ótica dos(as) agentes educacionais no trabalho do ensinar e aprender, e na qualidade de vida, de si próprios e das crianças, durante e após a realização do *Projeto*.

Delimitamos a unidade que constitui este estudo, que é o *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização. Buscamos analisar as repercussões das ações ali desenvolvidas, na vida pessoal e no trabalho de um grupo de agentes educacionais. Este projeto foi aplicado em 15 creches de Franca, por uma equipe multiprofissional, no período de março de 1999 à

dezembro de 2001. Selecionamos as agentes educacionais que participaram de todas as fases do projeto e que trabalharam diretamente com as crianças das creches de Franca, que foram num total de 72, casualmente todos do sexo feminino, para a análise quanti-qualitativa dos resultados. Deste grupo escolhemos aleatoriamente uma amostra representativa do discurso preponderante de nove agentes educacionais para uma análise mais detalhada.

Foram realizadas também após um ano do término da aplicação do projeto, entrevistas semi-dirigidas individuais com um outro sub-grupo de 9 agentes educacionais. Para compor este sub-grupo de 9 agentes, levamos em consideração os 70% de frequência e as localizações das creches onde as agentes educacionais trabalhavam, de forma a conter três regiões da cidade de Franca, a saber: centro, bairro próximo do centro e bairro de região periférica.

Os dados foram coletados durante todo o desenvolvimento do *Projeto Solidariedade* nas creches de Franca. Utilizamos como instrumentos principais, as entrevistas semi-dirigidas, dinâmicas de grupo, questionários semi-estruturados, observações, desenhos e formulários. Uma parte das entrevistas individuais foram gravadas e outras escritas enquanto as entrevistadas foram falando.

Foram realizadas também após o término da aplicação do projeto, entrevistas com as colegas da equipe as quais forneceram material e informações de grande relevância para este estudo.

Foram entrevistadas também a coordenadora do *Projeto*, a pedagoga e a

assistente social municipal responsável pelas creches de Franca. Foram fornecidos pelas mesmas importantes documentos que compõem alguns quadros ilustrativos deste estudo.

As informações colhidas junto às agentes educacionais, muitas vezes com conteúdos pessoais/íntimos, só foram possíveis devido à relação de confiança, a qual chamamos de *transferência*, estabelecida a partir de um contato/proposta em que a ética e a franqueza aliadas à receptividade foram adequadamente exercitadas pela equipe multiprofissional engajada. A clareza dos objetivos foi crucial no estabelecimento deste vínculo.

Para Minayo (2001), a empatia do pesquisador com a pesquisa, e dos sujeitos entrevistados com o pesquisador é de suma importância, para a coleta das informações subjetivas necessárias para a análise qualitativa.

Para Freud, existe um fenômeno comum nas relações entre os seres humanos necessário para a manifestação da subjetividade, que ele denominou de *Transferência*. No posfácio de *Análise Fragmentária de uma Histeria* (1901), ele escreve:

Que são transferências? E responde: São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação com a pessoa do médico (1989, p. 110).

Este termo *transferência*, não é exclusividade da psicanálise. Freud toma emprestado este termo para esclarecer que a *transferência* é um fenômeno

comum nas relações dos seres humanos, só que na psicanálise este fenômeno é utilizado como um instrumento de trabalho, e que pode ser utilizado também na educação para esclarecer o relacionamento do aluno com a aprendizagem e com quem ensina. Tem “um sentido muito geral, próximo do de transporte, mas que implica um deslocamento de valores de direitos, de entidades, mais do que um deslocamento material de objetos” (LAPLANCHE/PONTALIS, 1970, p. 669).

Prosseguindo o pensamento da psicanálise sobre a transferência, em relação a educação, Kupfer (1995, p. 91) escreve:

Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. [...] Essa formulação tem implicações tanto para o analista como para o professor, [...] em razão dessa transferência de sentido operada pelo desejo, ocorre também uma transferência de poder.[...] isso significa que o analista e o professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado deste lugar onde estão colocados...

Isto nos faz lembrar que tanto o educador como o educando, são sujeitos marcados por seus próprios desejos inconscientes e que, por isto também, a educação é algo tão complexo.

Mrech (1999, p. 64-81) diz que:

Quando o aluno vivencia alguma coisa na sua família, aquilo passa a ter para ele existência real. E isto ocorre mesmo no caso do aluno que não fala. [...] O mesmo acontece com o professor. Ele também age e reage através de seu circuito transferencial. [...] A transferência revela tanto o aspecto de fixação do sujeito a algo passado, quanto a possibilidade de se tecer algo novo. [...] Os conteúdos transferenciais são produtos de algo que insiste em ser dito, de algo que precisa ser colocado nas cadeias da linguagem, de algo que precisa sair do silêncio.

Assim, pela relação transferencial, o entrevistado transfere vivências primitivas que estão recalçadas em seu inconsciente, atualizando-as através de seu discurso e podendo construir algo novo no presente, livre das amarras que ele próprio ajudou a construir.

Para analisar os dados utilizamos a análise do discurso (AD), ferramenta insubstituível para os objetivos deste trabalho.

O objetivo básico da análise do discurso segundo Pêcheux (in Minayo, 1996) é fazer uma reflexão ampla sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos diferentes setores: filosófico, religioso, jurídico e sócio-político.

Para a psicanálise o discurso é fundamental, tanto para quem fala como para quem o escuta, pois, ao discursar o sujeito está atualizando algo que estava registrado em sua história, incluindo os aspectos subjetivos e os objetivos. Freud marca esta importância em toda sua obra, desde 1895. Lacan (1988, p. 78), em seus estudos sobre este tema, diz:

...a noção do discurso é fundamental.[...] O sujeito dispõe de todo um material significante que é a sua língua, materna ou não, e dela se serve para fazer passar no real as significações. Não é a mesma coisa ser mais ou menos cativado, capturado numa significação, e exprimir essa significação em um discurso destinado a comunicá-la, a conciliá-la com as outras significações diversamente acolhidas. Neste termo, acolhido, está o móbil do que faz do discurso um discurso comum, um discurso comumente admitido.

Na análise do discurso o texto é tomado como unidade de análise: unidade complexa de significação, que pode ser uma simples palavra, um conjunto de frases, ou um documento maior, que aqui será representado pelas anotações dos

discursos dos (as) agentes educacionais referidos. Já o discurso é a linguagem em interação, ou seja, é o resultado da interface de relações estabelecidas e do contexto da linguagem.

Por conseguinte, analisaremos os discursos em recortes, devido à grande quantidade de materiais colhidos, não sendo exequível tabular todas as informações, mas devido à riqueza de conteúdo dos discursos, através de alguns recortes torna-se possível ilustrar e esclarecer os objetivos e a problemática propostos.

Como método complementar para a análise do discurso utilizamos a hermenêutica-dialética. Como esclarece Minayo (1996, p. 218-227), a hermenêutica-dialética se apresenta como um caminho do pensamento, como uma via de encontro entre as ciências sociais e a filosofia. A hermenêutica através da compreensão procura atingir o sentido do texto destacando a mediação, e a crítica dialética enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido. Mas a união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender a fala, o texto, o depoimento como resultado de um processo social, e o processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significados específicos. O texto é uma representação social e faz parte de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais.

Estas representações dos conflitos subjetivos intercalados com contextos

sociais e políticos serão demonstrados por recortes de discursos dos sujeitos desta pesquisa, as agentes educacionais.

As agentes educacionais exerciam os seguintes cargos e funções à época das entrevistas iniciais:

- coordenadoras – mulheres que coordenavam as creches, tinham contato direto com a diretoria, faziam um acompanhamento direto e indireto com as crianças, participavam da organização dos projetos pedagógicos, e supervisionavam o trabalho das agentes educacionais com as crianças e pais e/ou responsáveis. Todas tinham curso superior.
- monitoras – mulheres que trabalhavam diretamente com as crianças como docentes, berçaristas, pajens, recreacionistas, inspetoras, etc. Sua formação acadêmica se situava entre ensino fundamental incompleto e magistério.
- professoras da pré-escola – mulheres responsáveis pela aprendizagem das crianças de 5 e 6 anos, contratadas pela Prefeitura Municipal de Franca. Sua formação acadêmica se situava entre magistério e curso superior incompleto. Algumas creches mantinham a pré-escola.
- cozinheiras e copeiras – mulheres que preparavam a alimentação das crianças e auxiliavam as monitoras na hora das refeições.

A idade das agentes educacionais variavam entre 22 a 52 anos.

Tabela I – Escolaridade das Agentes Educacionais

NÍVEL DE ESCOLARIDADE			
Nível	Funções	Nº	%
Ensino fundamental incompleto	Monitoras, cozinheiras e auxiliares	19	26,3
Superior Completo	Coordenadoras	11	15,2
Ensino médio completo	Monitoras	10	13,8
Ensino médio incompleto	Monitoras	10	13,8
Ensino fundamental completo	Monitoras e auxiliares	9	12,5
Magistério	Professoras e monitoras	6	8,3
Superior incompleto	Professoras e monitoras	4	5,5
Ensino técnico	Monitoras	2	2,7
Analfabeta	Cozinheira	1	1,3
TOTAL		72	100

FONTE: elaboração da autora

Os dados mostram que o nível de escolaridade das educadoras, com exceção das coordenadoras, está aquém das exigências da Lei de Diretrizes e Bases, que determina, que a exigência de formação mínima, seja o ensino médio, modalidade normal, propondo como ideal a formação em nível superior para educadores de instituições de Educação Infantil.

Para chegar aos objetivos propostos estabelecemos **seis categorias de análise** básicas para análise do discurso, que foram descritas durante a contextualização teórica à partir da pesquisa bibliográfica. Aqui estes discursos serão analisados e alocados nas categorias que foram determinadas pelas questões reflexivas que foram levantadas por mim, como psicóloga responsável pelo projeto. Estas questões têm como núcleo de interesse os destaques em **negrito** abaixo, que vão servir de marcadores das categorias-propósito:

1 - As agentes educacionais e o conhecimento sobre si próprias -

como as agentes educacionais se percebem e o que é mais importante

nas suas vidas, através de uma escuta específica na direção da singularidade, valorizando a verdade de cada uma.

2- Trabalho com a educação das crianças nas creches – o que representa o trabalho como educadoras de crianças das creches

3- creche – qual é o significado de creche para as agentes educacionais

4- Crianças – o que é ser criança para as agentes educacionais

5-Educação – qual é o significado e o sentido para as agentes educacionais da educação da criança

6-Avaliação da repercussão do Projeto Solidariedade junto às agentes educacionais após o término da aplicação do mesmo

Para representar cada categoria básica acima, foram feitos alguns recortes nos discursos das agentes educacionais para analisar e exemplificar as problematizações levantadas, e os objetivos que nos propusemos a investigar.

Por uma questão ética os nomes e os dados que pudessem favorecer a identificação dos sujeitos de nossa pesquisa foram omitidos, sendo as mesmas representadas pelas letras do nosso alfabeto.

4.1 AS AGENTES EDUCACIONAIS E O CONHECIMENTO DE SI MESMOS

Como já descrito, o *Projeto Solidariedade* foi realizado à partir de uma pesquisa-ação, na qual inicialmente foi proposto conhecer, estudar os sujeitos de

nossa pesquisa, para então propor uma intervenção tanto no sentido de contribuir no trabalho de conscientização pessoal quanto no trabalho da educação com as crianças, pois o objetivo principal deste projeto foi o de facilitar e melhorar a qualidade do ensinar e do aprender e conseqüentemente melhorar a qualidade de vida tanto das crianças, como das agentes educacionais envolvidas na educação das crianças das creches de Franca, sob o prisma da visão integral da saúde humana, bio-psico-social, como considerado pela Organização Mundial de Saúde.

Diante do proposto, na primeira fase do projeto como foi demonstrado no capítulo III, foi feito um trabalho com as agentes educacionais, com o objetivo de leva-las a uma maior conscientização sobre si mesmas e sua implicação no social e em seu trabalho, desde o significado do próprio nome e sobrenome e o sentido destes, para cada agente. Para esta reflexão foram realizados durante o projeto, dinâmicas de grupo e entrevistas complementadas por elementos colhidos das respostas livres a questionários objetivos, para tentar responder às seguintes questões fundamentais: quem sou eu? O que mais gosto? O que é mais importante em minha vida?

Em relação ao próprio nome, achamos importante do ponto de vista da psicanálise levá-las a fazer uma reflexão sobre os mesmos, por serem a marca de uma representação social e simbólica na vida de cada ser humano.

Para esta reflexão e outras dinâmicas, as participantes foram divididas em grupos de no máximo trinta agentes educacionais. Em relação ao nome próprio foi proposto a seguinte dinâmica:

- **Técnica:** Em dupla, como se fosse uma entrevista, contar a história de seu nome e sobrenome para a pessoa que está ao seu lado dando ênfase ao que sabe sobre a escolha do seu nome, quem escolheu e o sentido deste para si própria. Ficou estabelecido o tempo de 20 minutos para a tarefa. Terminado o trabalho em dupla, retomou-se a formação em grupo e cada entrevistador apresentou a história da pessoa entrevistada.
- **Objetivos:** resgatar e reconhecer a primeira marca simbólica na qual o ser humano é inserido na cultura e no social. Possibilitar uma reflexão sobre o sentido do nome para cada um. Mostrar também como o nome é importante na singularidade de cada um desde o princípio de sua vida.

Como foi citado no capítulo II, o nome marca uma singularidade do sujeito em sua família e na sociedade. Para o ser humano, o seu nome próprio está enraizado na sua história de vida desde o estágio de ovo, pois este, assim como o feto, é único, não é mais parte constitutiva do corpo materno, ou seja, é um outro ser vivo, mesmo que ainda totalmente dependente do organismo materno para se desenvolver até seu nascimento. E o sobrenome, por sua vez, insere o sujeito numa linhagem familiar. Assim cada um constitui sua história, a princípio marcada pelo desejo dos genitores, este desejo também deixa alguma marca sua no nome escolhido para acompanhar o sujeito em sua trajetória de vida, podendo tanto impulsioná-lo adiante nas realizações de seus desejos como inversamente funcionar como um freio.

Em relação ao trabalho com as agentes educacionais sobre suas origens, investigando o sentido e o significado do nome e a história dos sobrenomes, houve declarações muito importantes, e carregadas de emoções, pois a maioria nunca havia cogitado sobre o valor de seu nome em relação à sua constituição psíquica e à sua história de vida.

Das 72 agentes educacionais que participaram, sessenta (83,3%), nunca tinham refletido sobre o significado, sentido e a importância de seu próprio nome na sua história de vida. Quarenta e duas delas (58,3%) falaram o quanto foi difícil, principalmente no início de suas vidas, atenderem quando chamadas por seus nomes, e o quanto era sofrido à época, saber que isto sinalizava o peso e as dificuldades que elas representavam, e a pouca importância que elas tinham para seus familiares. E elas carregavam esta marca até hoje, sentindo-se rejeitadas, mal-amadas e desvalorizadas. Elas já tinham consciência, em parte, deste incômodo em relação a seus nomes, mas declararam que nunca tinham falado com ninguém, porque ficavam constrangidas e com vergonha, mas como ali estavam todas falando disso, elas se sentiram mais à vontade para falar sobre esta questão.

Como verificaremos a seguir muitos dos nossos sujeitos não gostaram desta marca inicial, e acharam que esta escolha atrapalhara suas vidas. Como exemplo, C ao falar de seu nome, o faz com desdém:

O meu nome é muito estranho. Pegaram o nome de minhas avós, juntaram e deu o meu nome. Eu acho que carrego um fardo pesado delas, porque uma sofreu até na mão de meu avô e a outra morreu no maior sofrimento ...ah! credo... não quero pensar nisso não... (chora) acho que eu tenho tristeza de meu nome, não queria ter este nome.

B diz a respeito de seu nome:

Meu nome é um nome de santa, minha mãe me diz que ela tinha feito uma promessa: se eu nascesse bem de saúde e se desse tudo certo no parto, ela ia pôr o nome da santa que ela acredita. E deu tudo certo. Aí, eu fiquei com o nome de santa. Eu gosto de meu nome...mas eu acho que eu não quero ser santa não...(risos)...este nome de santa já me atrapalhou muito.. quando eu era criança meus irmãos falavam que eu tinha que fazer tudo que eles queriam porque eu era santa e santa não pode dizer não... acho que até hoje eu sou muito boazinha e isto me atrapalha e muito.

Como exemplo de um desses relatos, **D**, ao falar sobre o significado de seu nome, começa a tremer, chorar e diz:

Nunca tinha pensado no valor de meu nome. Acho que é um nome que ninguém pensou com carinho para me registrar. Devem ter pensado que qualquer nome servia... eram muitos filhos e eu sou a 6ª ... (chora)... eles eram muito pobres...e perdi meu pai logo que nasci... minha mãe disse que a gente só não passava fome porque os vizinhos ajudavam... era tudo muito sofrido, por isso qualquer nome servia. Com tantos filhos, eu era mais uma para atrapalhar... eu tenho este sentimento de que eu mais atrapalho do que ajudo... até hoje acho que é assim...

Um dos relatos exemplifica bem estas dificuldades vivenciadas desde o início da vida. **H** discursando sobre seu nome diz:

Eu tenho vergonha até hoje de meu nome porque me puseram um nome, não sei porque. Um eu sei que é nome de um santo e o outro é o nome de uma santa... eu lembro quando eu era ainda muito pequena as pessoas quando escutavam meu nome falavam: é menino ou menina?...e aí não sei quem, para piorar, me puseram um apelido que é mais para homem do que para mulher....que confusão, se eu pudesse eu queria mudar o meu nome... será que pode? ...acho que as pessoas não me levam a sério por causa disto... acho que eu também sou confusa igual ao meu nome.

Como já alertava Françoise Dolto (1981), pelo seu nome o bebê pertence a um mundo de linguagem, pelo nome o sujeito é conduzido na sociedade, e em torno dele gira sua vida.

Deste grupo, 30 agentes (41,66%), ficaram surpresas com a descoberta dos vários sentidos de seus nomes, e sentiram-se muito valorizadas e felizes com as

escolhas. Aquelas que se sentiam valorizadas na escolha de seus nomes tinham mais facilidade para encontrar o sentido do nome e a história de seus sobrenomes. **G** ao falar sobre seu nome relata:

Adorei pensar no sentido de meu nome porque eu já tinha perguntado para minha mãe quando eu era criança, o que significava, e ela me disse que é nome de uma flor, porque ela só tinha filhos e sonhava em ter uma filha. Quando eu nasci ela ficou tão feliz e me pôs este nome... eu gosto muito de meu nome, e gosto muito de viver, e agradeço a Deus todos os dias pela minha vida... a gente tem dificuldades, mas sempre a gente dá um jeito de resolver e tudo vai dando certo...e gosto de meu sobrenome. Meu pai era descendente de italiano e minha mãe é brasileira mesmo... e a mistura deu certo...aqui estou eu (risos)...

Algumas agentes educacionais relataram o quanto ficaram e ficam felizes em saber como foram escolhidos seus nomes, principalmente quando foi uma escolha feita por alguém com quem têm um vínculo afetivo positivo. Como exemplo duas das participantes falaram:

E: ... o meu nome... eu gosto muito porque foi minha vó quem escolheu, e eu adoro ela, e ela me disse que gostava de uma artista da novela que tinha este nome, acho que é por isto que eu gosto de fazer arte até hoje, (risada)... e me sinto uma artista em muitas coisas... acho que começou aí...

F: ah!...eu fico até constrangida em falar, mas, meu nome é lindo...(risos), minha mãe e meu pai escolheram, tem um significado de estrela do mar...acho muito profundo... e eu não sei se tem a ver... mas, tudo que faço, gosto de ir até o fim...

Durante outros momentos de vivências do projeto elas retomavam a lembrança desta dinâmica de grupo e fizeram a partir daí mais descobertas interessantes sobre o significado e sentido de seus nomes na época em que foram escolhidos, pois elas continuaram investigando seus familiares a respeito do assunto.

Pelos estudos psicanalíticos sabe-se que a psique é constituída por conteúdos conscientes e um outro conteúdo que vai além da consciência,

denominado por Freud (1896) de *Unbewusste* em alemão, que foi traduzido para o português como inconsciente.

Durante a aplicação deste *Projeto*, depois de tomar consciência desta marca (o nome) fundamental de suas histórias e compartilhar disto com o grupo, todas as agentes que apresentaram dificuldades com seus nomes, falaram que se sentiram aliviadas, e com mais consciência do que isto representava para elas. Relataram que não tinham consciência, até então, do quanto lhes fez mal guardar isto como se fosse um segredo. No decorrer do desenvolvimento do *Projeto*, em outras situações, algumas voltaram ao tema sobre o seu próprio nome e concluíram que apesar das escolhas dos nomes serem feitas pelos seus pais, elas podiam dar um outro sentido para seus nomes, e poderiam até trocá-los se quisessem, pois **D** descobriu, “que o cartório aceita fazer troca de nomes em determinadas situações”.

Muitas agradeceram pela oportunidade de serem ouvidas pelas colegas e pela coordenadora ora em função, o que pode ser percebido no discurso de **C** quando disse:

Eu acho que a senhora (pesquisadora) deveria dar curso sobre a importância do nome para as pessoas. Pelo que eu vi aqui, o nome é muito mais importante do que a gente imagina. Já pensou quantas crianças que sofrem como eu sofri..? Eu acho que a gente deveria fazer esta experiência com as crianças da creche ... o que a senhora acha?

Esta vivência conduziu também a várias reflexões sobre a importância delas, como agentes educacionais, na vida das crianças das creches, tais como: importância de chamar a criança pelo nome, valorizar o nome em relação à

história de cada criança, dar oportunidades para a criança falar sobre si começando pelo próprio nome. Algumas fizeram esta vivência com as crianças, e ficaram impressionadas de ver que algumas crianças tinham dificuldades e outras facilidades em falar da história e do sentido de seus nomes, assim como elas, e perceberam que a maioria dos pais não falam desta questão com seus filhos; inclusive elas próprias como mães, também não falavam sobre isto com seus filhos.

As crianças que não sabiam o significado dos próprios nomes, ficaram curiosas sobre isto e procuraram saber de seus familiares sobre a origem de seus nomes e até a origem provável do nome dos colegas. As agentes educacionais chegaram à conclusão de que é muito importante deixar as crianças falarem sobre o assunto, pois segundo **B** “as crianças ficaram mais calmas após falarem sobre seus nomes...elas se divertiram e querem falar sobre o assunto todos os dias”.

Como esclarece Lacan (1992, p.163-164)

A função da linguagem não é ai de informar, mas de evocar. O que eu procuro na fala, é a resposta do outro. O que me constitui como sujeito, é minha questão. Para fazer-me reconhecer pelo outro, eu não profiro o que foi senão em vista do que será. Para encontrá-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar para responder-me [...]. O que se realiza na minha história, não é o passado simples do que foi pois (ele) não é mais, nem mesmo o passado composto do que tem sido no que eu sou, mas o futuro anterior do que eu teria sido para o que eu estou me tornando.

Como mostraram os depoimentos, tanto das crianças quanto das agentes educacionais ao perguntarem e responderem e falarem mais sobre seus nomes, atualizaram algo de muito significativo de sua subjetividade, cujas falas libertaram aquilo que, sem mesmo terem uma consciência de sua existência,

trazia um mal-estar, impedindo muitas delas de viverem situações que consideravam importantes em suas vidas.

Conforme Souza (1991, p. 251),

Sabemos que através do nome somos identificados e com ele nos identificamos. O nome é a primeira palavra que é definida à alguém quando nasce e é a esse som, a essa palavra que marca, que delimita, que a criança responde, que a criança começa a se identificar. O nome é a representação de alguém, é o símbolo de quem o porta. [...] O nome é a marca de sua identidade pessoal, expressa a unicidade e a continuidade de sua pessoa e encontra-se ligado à sua história de vida.

Durante a realização do projeto, foi sugerido pelas pedagogas, criar um cantinho na sala de aula, onde as crianças pudessem sempre falar algo de si, e nós sugerimos que este lugar fosse complementado com a reserva de um horário semanal para tal finalidade. Algumas aceitaram aplicar esta idéia, e as que o fizeram relataram que as crianças “estavam adorando”, o que motivou que criassem um cronograma para que todas pudessem falar, de modo que a cada dia uma delas era convidada a falar por determinado tempo, sendo que elas, agentes educacionais, escolhiam os temas, como por exemplo, o significado do seu próprio nome, origens da família, etc. Uma das dificuldades que elas observaram foi a ansiedade das crianças pequenas para falar, pois todas queriam falar em primeiro lugar, ao mesmo tempo, denotando a grande necessidade individual que tinham de falar sobre tais assuntos.

Ao falarem de si, as agentes educacionais se conscientizaram da importância de abrir um espaço para as crianças também falarem de si próprias, incluindo seus nomes e sobrenomes. Perceberam que havia algo além da

consciência de cada uma sobre sua origem que tem que ser falado, o que também possibilita um melhor aprendizado.

Esclarecendo sobre o tema, Lacan (1992, p. 141) escreve:

A aliança preside uma ordem preferencial cuja lei implicando os nomes de parentesco é, para o grupo, como a linguagem, imperativa em suas formas, mas inconsciente em sua estrutura. Ora, nessa estrutura cuja harmonia ou os impasses regem a troca restrita ou generalizada que aí discerne o etnólogo, o teórico espantado reencontra toda a lógica das combinações: assim as leis do número, isto é, do símbolo mais purificado, se verificam ser imanentes ao simbolismo original. Pelo menos é a riqueza das formas em que se desenvolvem as estruturas que se diz elementares do parentesco, que aí os torna legíveis. E isso faz pensar que é talvez somente nossa inconsciência de sua permanência, que nos deixa crer na liberdade das escolhas nas estruturas ditas complexas da aliança sob a lei das quais vivemos.

Em relação ao sobrenome, 46 (63,8%) sabiam da sua origem e algumas tinham orgulho de ressaltar que tinham descendentes estrangeiros, e outras achavam que certas origens tinham como herança uma cultura que escraviza a mulher.

A seguir um exemplo de um discurso de quem tem orgulho de seu sobrenome.

E relata: Adoro meu sobrenome, acho super chique, meu pai e minha mãe são descendentes de italianos... eu faço questão de assinar os dois e quando eu casei não tirei nenhum, só acrescentei o do meu marido.

Já no discurso de **H** aparece um descontentamento e uma percepção do peso de sua origem:

...eu acho que o sobrenome de meu pai não é legal... é uma família muito machista, eles são descendentes de libanêses, vocês conhecem esta raça de gente não é? A mulher sempre fica no último plano...

Retomando a proposta de verificação e reflexão sobre a conscientização de alguns aspectos da singularidade, foi realizada uma dinâmica em grupo com as agentes educacionais, onde cada uma escreveu e depois esclareceu verbalmente

sobre as seguintes questões: Quem sou eu? Do que mais gosto? O que é mais importante em minha vida? O que o trabalho representa para mim?

O Quadro III mostra as respostas da primeira questão:

QUADRO III - Quem Sou Eu?

Respostas	Número
Amiga e Paciente e Compreensiva	6
Educadora e Cooperadora	17
Mãe e Carinhosa	14
Mulher	2
Pessoa e Sincera e Sonhadora	22
Pessoa amada por Deus	10
Trabalhadora e Lutadora e Vencedora	10
Sou uma pessoa feliz	6

Fonte: elaboração da autora

Ao responder a esta questão, 70 participantes colocaram mais de um qualificativo para definir quem sou eu, como exemplo: “sou uma pessoa feliz,” “sou pessoa amada por Deus”, e assim por diante. A maioria teve dificuldade em falar sobre o assunto, pois nunca tinham pensado nessa questão (quem sou eu?). E elas ainda falaram destas mesmas dificuldades durante a participação em outras oficinas e dinâmicas de grupo e nas entrevistas individuais, à medida que foram tendo mais confiança na equipe, e nas colegas. Outro dos aspectos que apareceu em suas falas foi o da desvalorização pessoal, como por ex, “...não tenho nada a falar... (risos).” Ou “...o que falar.. é estranho falar sobre a gente...” ou “...eu acho que nunca pensei nisto, quem sou eu...” ou ainda “...a gente é obrigada a falar isto...”

Outro aspecto que chama muito a atenção, é que, em um grupo de setenta e duas (72) mulheres, apenas duas delas responderam: sou uma mulher. A maioria delas, ao iniciar a resposta, escreveu e/ou disse: “sou uma

pessoa...” ou “sou mãe...”, ou “sou trabalhadora...” ou “sou educadora”.

De um modo geral elas tiveram dificuldades nesta reflexão, e a maioria achou mais fácil falar do que fazem, o que reflete a dificuldade de falar sobre quem sou eu, o que remete à questão anterior sobre a história de seus nomes. Muitas ainda estão presas àquela desvalorização suposta da família e dos outros em relação a si mesmas. E psicanaliticamente falando, uma forma de se auto-valorizar é se nomear falando de sua função ou atributos supostamente mais valorizáveis por si e por terceiros, como já advertia Lao Tsé no século VI a.C. em um dos seus 81 aforismos do Tao Te King quando discorre sobre a riqueza do Ser e a pobreza do Ter (Círculo do Livro, s. d.).

Para a segunda questão levantada, vejamos o tabela II que traz as respostas:

Tabela II - O que é mais Importante em Minha Vida?

Respostas	Número	% das agentes
Trabalho	55	76,3
Família	42	58,3
Deus	20	27,6
Amizade	11	15,2
Crianças	7	9,7
Viver a Vida	6	8,3
Sem resposta	5	6,9
Saúde	3	4,1
Estar de bem comigo	2	2,7
Alegria	2	2,7
Estudo	2	2,7
Amor	2	2,7
Paz	2	2,7
Casa	1	1,3
Ser humilde	1	1,3
Sinceridade	1	1,3
Ser correto e leal	1	1,3
Meus sonhos	1	1,3
Dignidade	1	1,3

Fonte: elaboração da autora

As respostas predominantes a esta questão foram: “é minha família (n=42) e meu trabalho”(n=55), e “Deus” e “amizade”. Destas 42 respostas que dizem que o mais importante é “minha família”, deste grupo, 33 limitam a família a seus filhos, e falam deles como uma esperança e um outro sentido na vida.

Como exemplo **D** disse:

... para mim o mais importante são meus filhos ...sem eles não teria sentido minha vida, nem estaria aqui trabalhando...eles são a minha esperança, eu sei e tenho fé em Deus, que um dia a nossa vida, minha e deles vai melhorar...

Estas respostas levam a uma reflexão de que a família que elas criaram, e Deus (n=20), aquilo que elas acreditam que lhes dá a possibilidade de viver, e o que fazem como labor, seja mais importante do que elas próprias, esquecendo-se de que se não fosse pelas suas próprias existências não teriam as outras coisas ou as vivências delas. Poucas falaram da própria saúde (n=3). Nenhuma se lembrou de falar da realização pessoal, o que denota forte menos-valia. Cinco não deram qualquer resposta. Para muitas delas a vida tem sido muito pesada, e a amizade das colegas amenizam este peso, e a única esperança é a fé em Deus que para elas é um ser muito especial e as ajuda a dar conta de seus sofrimentos, como podemos verificar no relato de **H**:

Para mim Deus é a minha única esperança, quando a coisa aperta só tenho ele, eu já sofri muito e só ele é que me dá força para eu agüentar....tudo é muito sofrido, eu me cobro muito no trabalho em ter que dá conta, e só Deus é que me dá força...às vezes eu fico doente, e estou sempre muito cansada,...com Deus eu dou conta... para mim ele é o pai que eu não tive...acho que todo mundo precisa de um pai...

Um outro relato também ilustra esta posição de viver. **D** ao falar do que é mais importante na sua vida diz:

... é Deus, ... a minha vida sempre foi sofrida, já passei fome, já fui maltratada pelas pessoas, mesmo gente da família, mas eu sei que Deus sempre está comigo. Eu acho que ele é um pai que me dá força, porque na verdade eu nem posso considerar que tive pai, ele era um sacana ...depois separou da minha mãe e nunca mais ajudou a gente... já pensou se eu não tivesse Deus em minha vida? ... pode me fazer mal mas eu sei que Deus nunca vai me abandonar... quando eu chego em casa e vejo aquele tanto de coisa para fazer e eu estou morta de cansada, eu penso, ah! Deus me ajuda a dar conta de fazer. Aí, mesmo doente eu faço, porque eu tenho uma dor de cabeça vinte e quatro horas e quando ela ataca só Deus pode fazer eu dar conta do que tenho que fazer...

Chama-nos a atenção nestas falas, a evocação de Deus para dar força para suportar o sofrimento e não para sair dele. Um outro aspecto chamativo em suas falas é a falta do pai provedor. Em muitas de suas falas, Deus representa um pai como alguém que as ampara e protege, mesmo remotamente. Como verificamos em alguns depoimentos, aquelas que não tiveram a proximidade desejável com seus próprios pais, revelam a falta que estes fizeram, durante a sua infância.

De acordo com os estudos psicanalíticos, como vimos no capítulo II, a mãe é de suma importância na constituição primordial da criança. Vai além de uma função de maternagem, pois é o desejo dela que à principio possibilita a existência de um novo ser. Mas é necessário em um determinado momento que este novo ser manifeste e exerça o seu próprio desejo. E para que isto aconteça é necessário a entrada do pai neste relacionamento até então dual, psicanaliticamente falando, paradisíaco: “tudo que quero mamãe me dá”. O pai, ou seu representante (função paterna), tem um papel primordial na constituição psíquica da criança, pois ajuda a inserir o sujeito no campo da linguagem, da cultura e no social, pois ele representa a lei, isto é, o terceiro que vai dar um corte na relação simbiotizada da mãe com a criança, pois à principio temos uma situação que se desenrola como se um (mãe)

bastasse ao outro (filho). Este corte necessário possibilita ao novo ser, ter seu próprio desejo, e quando o “nome do pai” é subjetivado na psique da criança, diminui este mal-estar de estar preso ao desejo do outro (mãe). O pai é nomeado pela mãe, pois, a criança não sabe de sua existência até que a mãe o nomeie. E mesmo que ele não esteja presente fisicamente é fundamental que ele seja nomeado pela mãe.

Lacan (1992, p. 143), faz uma consideração importante, dizendo que:

É no nome do pai que se deve reconhecer o suporte da função simbólica que, desde a orla dos tempos históricos, identifica sua pessoa à figura da lei. Essa concepção nos permite distinguir claramente na análise de um caso os efeitos inconscientes dessa função com as relações narcísicas, e mesmo com as relações reais que o sujeito mantém com a imagem e a ação da pessoa que o encarna, e resulta disso um modo de compreensão que vai ressoar na própria conduta das intervenções.

Como vimos no discurso das agentes educacionais elas buscam em Deus um “pai” que protege mas que também castiga, ou seja, pelo castigo existe a presença suposta de um interventor, um terceiro que as ajuda a suportar a dor, o sofrimento, é um Outro que está acima delas, numa dimensão ainda tão ou mais subjetiva quanto aquele pai biológico ou equivalente nomeado pela mãe, ao qual um respeito totêmico é devotado.

Durante a realização deste projeto, observamos que os discursos das agentes educacionais, são notavelmente marcados e dominados por sofrimentos ligados a perdas, privações, doenças e agressões sofridas na esfera familiar, a partir de pais, irmãos, cônjuges, padrastos, etc. Estes relatos podem levar a várias reflexões. Podemos perguntar porquê alguém tem que se impor tamanho

sofrimento, mantendo o sofrimento passado num quase-altar presente? Verificamos nestas mulheres uma marca que atinge o corpo e compromete psiquicamente, um posicionamento sado-masoquista onde “ter que sofrer e fazer o corpo sofrer” estão presentes.

De acordo com Álvares da Silva (1995, p. 21),

Ao longo da história tal idéia é transformada em submissão e dor [...]. única maneira que a mulher encontrou para expressar sua sensibilidade intrínseca. Dor conjugada em letras maiúsculas, dor psíquica, dor física, dor moral, dor maior que Freud detectou como um profundo mal-estar.

Muraro (1996, p. 21-23) escreve sobre este tema apontando para uma reflexão articulando o corpo, a psique, o trabalho e o sofrimento:

É na materialidade do corpo que todos os poderes, todos os saberes, todos os prazeres e desprazeres se cruzam. O corpo é a sede tanto da sexualidade como do trabalho e de qualquer outra atividade humana [...]. De que corpo estamos falando, ou melhor, de que lugar estamos falando do corpo? [...] Estamos falando do ‘corpo psíquico’ ou ‘corpo sexual’ (Freud), representação corporal da articulação de um conjunto de órgãos e zonas erógenas em que se gera ou descarrega a libido, a rede de desejos e de pulsões, regida pela economia do prazer/desprazer. Um corpo tem uma história individual (sexualidade oral, genital, anal e de anatomia e representações para o homem e a mulher) e uma outra coletiva.

Como mostra Muraro (1996), o corpo tem uma história, e esta é marcada também pela sexualidade. A sexualidade marca toda esta construção bio-psico-social do ser humano, desde o início de sua história. Mas antes de Freud ela não era reconhecida como tal. Freud foi quem conseguiu explicitar claramente o assunto, à partir da escuta do discurso de seus pacientes, quando pôde perceber que a sexualidade está presente desde o início da constituição subjetiva de cada ser humano, numa construção que vai possibilitar a diferenciação do ser animal

com o ser hominal, onde o primeiro é movido pelo instinto e o segundo pela pulsão. O instinto está ligado diretamente as necessidades biológicas e a pulsão é a representação de uma energia psíquica no biológico.

O ser humano ao ser capturado pela linguagem falada, se diferencia do reino animal, é inserido na cultura pela possibilidade de simbolização e assim o corpo deixa de ser apenas orgânico, se tornando, assim, um sujeito corporificado. O corpo é construído e conquistado pelo ser humano através de um grande trabalho, onde ele tem que ter uma história, desde a nomeação até a aceitação e reconhecimento do que é seu por direito natural. Para esta construção, a princípio a criança precisa de um outro humano semelhante mas não pode ser um qualquer, é necessário que este outro, o ame, o deseje, o nomeie isto é, um outro que apresente o corpo da criança para ela mesma, o qual vai ser capturado pela linguagem tanto pela mediação da palavra quanto pelo contato físico a princípio. A forma como este corpo vai ser apresentado à criança é como ela vai reconhecê-lo e subjetivá-lo.

Como vimos nos discursos dos sujeitos desta pesquisa as agentes educacionais, elas, muitas vezes, não foram nomeadas adequadamente e nem mesmo amadas por seus genitores como gostariam, e sofreram conseqüentemente vários tipos de exclusões sociais e familiares.

Uma outra questão trabalhada foi: “o que gosto em mim?”. As respostas dadas pelas agentes educacionais foram agrupadas e são apresentadas na Tabela a seguir.

TABELA III - O que gosto em mim?

Respostas	F	% das agentes
Do meu jeito de ser	14	19,4
Ser amiga	12	16,6
Minha sinceridade	9	12,5
Sem resposta	7	9,7
Minha alegria/ Meu bom humor	7	9,7
Minha calma, tranquilidade e paciência	6	8,3
Minha determinação/persistência	5	6,9
Dos meus olhos	3	4,1
Minha simplicidade	3	4,1
Ajudar os outros	3	4,1
Minha disposição	3	4,1
Minha garra para enfrentar tudo	2	2,7
Meu sorriso	2	2,7
Minha vontade de aprender	2	2,7
Meus cabelos	2	2,7
Minha exigência de perfeição	2	2,7
Meu rosto	1	1,3
Ser observadora	1	1,3
Meu otimismo	1	1,3
Ser comunicativa	1	1,3
Ser emotiva	1	1,3
Minha cabeça (parte pensante)	1	1,3
Meu nome	1	1,3
Minha disponibilidade em ouvir	1	1,3
Minha auto estima	1	1,3
Construir e animar outras pessoas	1	1,3
Minha bondade	1	1,3
Minha lealdade	1	1,3

FONTE: elaborado pela autora

Como podemos verificar no quadro anterior, apenas 7 (9,7% das agentes) respostas se referiam a atributos mais físicos como cabelos (n=2), olhos (n=3), sorriso (n=2), o que reflete uma falta de apreciação do próprio corpo. Outras 7 (9,72%) respostas foram em branco. As demais respostas (n=70, 97% das agentes) se referem a atributos psíquicos e afetivos, sendo que alguns deles, como: sinceridade (n=9), calma/tranquilidade/paciência (n=6), alegria/bom

humor (n=7), simplicidade (n=3), disposição (3), parte pensante (n=1), determinação/persistência (n=5), vontade de aprender (n=2), observadora (n=1), otimismo (n=1), comunicativa (n=1), garra para enfrentar tudo (n=2), auto-estima (n=1), bondade (n=1), lealdade (n=1), ser amiga (n=7), são virtudes, e ainda outros remetem a uma disposição mais direta à relação social, como disponibilidade em ouvir (n=1), ajudar os outros (n=3), construir e animar outras pessoas (n=1), que são importantes para o perfil dos educadores (sub-total n=56, 77% das agentes).

A resposta mais frequente (n=14, 19,4% das agentes) foi: “do meu jeito de ser”, leva a algumas considerações: é uma resposta que denota uma predisposição de continuar como está, e é uma forma de dizer que a pessoa gosta de si mesma, o que também favorece a atividade do educador. Somando esta resposta às 56 (77% das agentes) acima, temos um total de 70 respostas (97,4% das agentes) que favorecem a profissão de educador.

As agentes educacionais responderam estas questões no início da aplicação do *Projeto*. Posteriormente, após várias dinâmicas de grupo, pudemos saber que a falta de respostas observada acima e em outras tabelas, assim como outras respostas evasivas, se deviam ao medo que as agentes educacionais tinham de, ao se mostrarem e falarem com franqueza, de isto poder implicar numa demissão.

4.2 TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS CRECHES – SUA REPRESENTAÇÃO PARA AS AGENTES EDUCACIONAIS

Quanto ao quesito relativo ao trabalho com as crianças na creche, a Tabela IV mostra as respostas em termos de frequência e percentagem:

TABELA IV O que o Trabalho com as Crianças na Creche representa para mim?

Respostas	Número	% das agentes
Muito Importante	31	43,0
Tudo em minha vida	22	30,5
Realização Pessoal	17	23,6
Trabalho traz aprendizagem	11	15,2
Crescimento	6	8,3
Local para amizades	4	5,5
Independência	3	4,1
Gratificante	3	4,1
Meio de Sobrevivência	3	4,1
Sem resposta	3	4,1
Dignidade	2	2,7
Preenchimento de um vazio	2	2,7
Melhorou minha Auto-estima	1	1,3
Diversão	1	1,3
Transformação	1	1,3
Competência	1	1,3
Missão	1	1,3
Responsabilidade	1	1,3
TOTAL	72	100%

FONTE: Elaborado pela autora

Como podemos observar na Tabela, que traz as respostas à pergunta: O que é mais importante em minha vida, para grande parte delas (n=55) o trabalho aparece isolado ou associado a outro item como o mais importante na vida, já que as respostas são livres. Nesta tabela vemos a confirmação da importância

que as agentes educacionais dão a ele, pois 31 o consideram “muito importante”, 22 o dão como “tudo em minha vida”, 17 o ligam à “realização pessoal”, 11 consideram que ele “traz aprendizagem”, 6 que ele traz “crescimento”, 3 que é “gratificante”, etc. Novamente, tivemos falta de resposta em 3 casos.

Como enfatiza Codo (1995, p. 9):

Foi através do trabalho que o homem se construiu. Nossa herança e nossos projetos se materializaram por e pelo trabalho, ponto de intersecção entre o passado e o futuro, sinônimo de História.

Ainda sobre as 22 respostas que situaram o trabalho como “tudo em minha vida”, pode-se pensar que o trabalho para estas agentes educacionais está sendo admitido ou sendo percebido, por questões próprias, como uma coisa alienante, pois elas imputam ao trabalho atual um valor que vai além de suas próprias vidas, o que compromete as possibilidades de mudança.

Corroboram neste sentido outras falas de representantes deste grupo.

H disse:

...se eu perder este trabalho eu acho que nada mais vai fazer sentido em minha vida, tudo em minha vida é o meu trabalho....as crianças são minha alegria e me dá força para viver...eu fico quase morta de cansada, porque ainda tem o serviço da minha casa, mas vale a pena o sacrifício...

A fala de outras educadoras ilustra também a importância e o sacrifício que carregam pela via do trabalho como a de **A** quando diz:

...eu sempre trabalhei muito e sempre com muito sacrifício. Desde pequena eu trabalho, e sempre foi muito cansativo, porque eu chegava da escola e já ia para o trabalho. Eu trabalhava como babá, e a patroa era exigente, a gente tinha que fazer outros serviços, e até hoje é assim...eu adoro trabalhar com os baixinhos, só que eu tenho que fazer todo o serviço de minha casa, porque o dinheiro não dá para pagar alguém para fazer para mim. Tenho que cuidar das coisas dos meus filhos, lavar as roupas, arranjar jantar e outras coisas, acaba que eu não

tenho tempo nem para curtir eles. É muito sacrificado, mas se não fosse meu trabalho o que seria de mim e de meus filhos....porque o que o pai dá de pensão, dá só para comprar o leite... (chora)...

E **D** complementa em seu discurso:

eu acho que a mulher nasceu para sofrer.... fica tudo em cima das nossas costas...é muito pesado...e agora de acordo com a nova lei, que nos falaram, nós temos que voltar a estudar para ficar no emprego ...não sei como fazer... às vezes acho que vou enlouquecer de tanto pensar nisto...

No discurso sobre o sacrifício e o peso em ter que trabalhar em jornada dupla para sustentar-se e à sua família, e ainda ter que voltar a estudar, para manter o emprego, ficou claro um intenso sofrimento, tanto no aspecto físico quanto psíquico. Houve uma preocupação objetiva nas falas de 60 das 72 agentes educacionais com relação a esta questão.

Vários aspectos foram arrolados pelas agentes educacionais em suas falas, denotando sensação de abandono: desvalorização pessoal e por ser mulher; desvalorização por não ter estudado o suficiente; remuneração baixa pela carga horária de trabalho; falta de reconhecimento dos patrões da importância da valorização de quem trabalha com crianças; pobreza; falta de implicação do cônjuge nos cuidados com os filhos, etc.

Em relação ao ser mulher observamos em vários discursos o quanto elas consideram pesado ser mulher. Elas associam a desvalorização pessoal ao fato de serem mulheres e falam disto com raiva e com muita mágoa. Como podemos observar nas respostas da questão, **quem sou eu?**, onde apenas duas se apresentam como mulher. E durante toda a aplicação do projeto quando falavam

de algum tema que remetia à questão de ser mulher, traziam em seus discursos sempre uma palavra ou uma frase, de desdém ou de diminuição, como ex., “se eu não fosse mulher tudo era diferente...”, ou “....mulher é que carrega o peso...” ou “...mulher é assim mesmo, tem que sofrer...”

A história tem mostrado que um grande número de mulheres durante muitos séculos têm se posicionado de uma forma sado-masoquista. E na área da educação isto fica muito em evidência, já que nestes setores a maioria dos profissionais são mulheres. Aquilo que deveria ser valorizado na mulher que é a receptividade, a tolerância, a capacidade de gerenciar conflitos, acaba por ser aproveitado de uma forma perversa contra a própria mulher, que é incluída de uma forma desvalorizada e equivocada pelas mulheres e pelos homens, em nossa cultura.

E esta dificuldade do ser humano veio colocar a mulher em um lugar de menos valia num universo, onde, os que predominam são os semblantes fálicos (o ter). Tanto o homem quanto a mulher ficaram equivocados neste sistema falocêntrico, que hoje em nossa sociedade é reforçado pelo sistema capitalista (PATTI, 1997, p. 176).

Hoje podemos verificar, que o ter, mesmo que seja de uma forma ilusória é o que é reconhecido como o mais valioso, sendo associado ao sucesso, tanto do ponto de vista material e financeiro, como do intelectual, sexual, social, etc. Nesta paralela, todo o sistema sócio-econômico e político, no qual nossa cultura está sedimentada, incentiva de uma forma selvagem o consumismo, em todas os setores, como na habitação, na educação, na saúde, na alimentação, nos esportes, na moda, perfumaria, cosmetologia, etc.

De acordo com Portillo (1997, p. 7), a nossa cultura,

é uma cultura claramente capitalista, que exige do sujeito que se submeta ao império do consumo [...] pois, a verdade do inconsciente, é a verdade da castração, a verdade de um sujeito em falta, que o discurso capitalista pretende encobrir com os objetos a (objeto causa do desejo) do consumo, numa espécie de fantasmática artificial e coletiva.

Esta fantasmática artificial coletiva deixa as pessoas alienadas numa base artificial de valores existenciais, onde muitas vezes o trabalho entra como mais um objeto de consumo, levando o ser humano a exigir de si, algo que é na verdade insuportável para um ser humano. Esta alienação pode trazer vários prejuízos tanto físicos como psíquicos e sociais.

Um outro aspecto que impulsiona esta alienação no trabalho no caso dos sujeitos desta pesquisa, é o desamparo e a pobreza.

Para Singer (2000, p. 61) a pobreza é uma situação que “implica padecimento por privação do mínimo necessário para manter a pessoa viva e saudável”. Diante da pobreza estas mulheres exigem de si próprias no trabalho um desempenho além de suas possibilidades, sacrificando completamente o lazer, tão necessário a saúde humana. Neste posicionamento, se sujeitam a todos tipos de exploração, tanto pelos patrões quanto por familiares. Podemos observar em várias falas das agentes que sempre houve muitos sacrifícios e sofrimentos em suas histórias de vida, e o trabalho foi (e continua a ser) um dos meios de fazer sacrifícios desde a tenra infância.

Com o advento do capitalismo, Marx (1996, p. 209-210), esclarece que “O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho.

O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira adequada.”

Podemos verificar que estas agentes educacionais estão submetidas ao sistema capitalista numa posição de desvalorização, e exploração desde tenra idade, à princípio pela própria família, e atualmente pelos patrões.

Quando as agentes falam do trabalho, a maioria (n=56, 77,7%) diz que começou trabalhar muito cedo, pois “tinham” que ser babás dos irmãos menores, cuidavam da casa e até refeições preparavam. E a maioria relatou ter iniciado estas atividades por volta de sete anos de idade. Elas falavam disto com muita tristeza e amargura. Algumas desabafavam dizendo: “acho que não tive infância”; “sempre trabalhei muito, mesmo quando criança”; “nunca tive descanso”, etc.

O trabalho nestas condições citadas tem conotação de escravidão, abuso do trabalho infantil, pois uma criança não têm condições físicas nem psíquicas para se responsabilizar por tarefas de tamanha magnitude. Isto denota o quanto setores importantes de nossa sociedade têm deixado a criança em um lugar que não é o dela.

As agentes educacionais revelaram que das crianças que estavam na época nas creches, muitas faziam tarefas de um adulto em suas casas, e que muitas das outras crianças que não conseguiram vagas nas creches ficaram em casa fazendo as tarefas de seus pais, inclusive cuidando de seus irmãos menores, enquanto seus pais saíam para trabalhar ou se ocupar de outros afazeres fora de seus lares. E ainda relataram que algumas destas crianças sofriam abusos sexuais por parte de seus próprios familiares.

Freud (1930), observou no texto *Mal-estar da Civilização* que há um

...elemento que as pessoas estão tão dispostas a repudiar, é que os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes instintivos deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo [...] Em consequência desta mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração (FREUD, 1980, p. 133-134).

A necessidade da existência das polícias, das forças armadas e dos códigos civis e penais confirmam esta observação de Freud.

Com o decorrer da execução do projeto, houve crescentes manifestações de descontentamento, tanto em relação às condições de trabalho, quanto aos salários recebidos. Sessenta e três agentes educacionais (87,5%) queixaram-se da sobrecarga de trabalho.

Como vimos no capítulo III, as monitoras trabalhavam oito horas por dia, e a maioria recebia 1 salário mínimo, lembrando que a maioria das agentes educacionais não são professoras e não têm sequer o ensino médio.

Chamava a atenção nos discursos das agentes educacionais que a maioria sofria sobrecarga de trabalho e se queixavam do peso de trabalhar durante o dia na creche com as crianças e à noite em casa nas atividades com seus filhos e nos trabalhos domésticos como uma continuação daquilo que faziam durante o dia. E também que, apesar da baixa remuneração, ainda persistiam neste trabalho, sem reivindicações mais concretas em relação ao salário e/ou ajuda para custear despesas básicas como: convênios para assistência médica, odontológica, para

complementação de seus estudos, vale-transporte, etc. Em alguns discursos fica claro uma conotação de submissão escravizante diante da situação sócio-política e econômica em que vivem, como podemos notar no discurso de **A**:

... a gente sofre muito, mas acho que tem que ser assim, todo mundo sofre muito na vida... não é mesmo? Nós sabemos que somos exploradas, mas a gente sabe que a creche passa dificuldade e o dinheiro que a prefeitura ajuda as creches não dá nem para a comida das crianças. Esta semana a dispensa está vazia, a gente não sabe como fazer... mas sempre alguém ajuda... eu não vejo outra saída...

E confirmando este posicionamento **B** diz:

...a vida que a gente leva é de muito sacrifício... mas a gente gosta muito do que fazemos... adoramos o nosso trabalho e as crianças ... (fala de uma forma irônica). A gente sofre, mais a gente gosta... (todas as colegas riem) ...viu, todo mundo sabe disto. Na verdade a gente não gosta, a gente sabe que quem trabalha com criança é explorada pela prefeitura, pelo governo. Todos nós sabemos que se o governo quisesse investir na educação, eles têm dinheiro para isto Mas a gente quer trabalhar, então a gente aceita a exploração...

Todas as colegas ficaram em silêncio concordante com aquilo que estava sendo falado, incluindo anuências com a cabeça.

Como escreve Marx em sua obra, *O Capital* (1867), ao falar sobre a formação da Mais-valia, sobre o acordo do capitalista com o proletário: “nosso capitalista previu esse caso, que o faz rir” (1967, p. 39). O Capitalista ri, ao falar de um contrato onde o proletário aparentemente é seu igual, e este riso denuncia a manifestação de um desejo inconsciente de ter mais vantagens em relação ao outro, o proletário, o que não é dito, ou seja, faz-se um contrato utilitário em função da medida universal de interesse, onde todos gozam, tanto o capitalista como o proletário, e este é o grande equívoco. Nos discursos acima apresentados sobre este

tema observamos o outro lado deste acordo, o qual revela um desejo equivocado que é o da subordinação humana ao capitalismo que atrela tanto o trabalhador quanto o empregador ao capital trazendo sérios prejuízos para a saúde bio-psico-social. E como descobriu Freud, onde há um equívoco, há uma manifestação do desejo inconsciente. E aqui temos que perguntar: por que então o ser humano está preso a este gozo perverso que impede a possibilidade estrutural de viver sua singularidade, de uma forma mais saudável, menos fantasiosa e menos sofrida?

Outra situação aflitiva de que as agentes educacionais se queixaram durante a aplicação deste projeto, era representada pela pressão que elas estavam vivenciando em relação ao seu aprimoramento profissional. Pela exigência da Lei de Diretrizes Básicas, todas as educadoras têm que ter no mínimo o curso de Ensino Médio (Normal ou Magistério) como requisito de capacitação profissional, e até 2006, como já vimos no capítulo I deste estudo, para exercer o cargo de docente de crianças, é necessário a formação em nível superior, podendo ser um curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Outra questão levantada pelas agentes educacionais foi o por que desta exigência pelo MEC agora, se elas sempre trabalharam sem elas? À medida que foram esclarecidos vários aspectos sobre o trabalho com crianças, elas foram se conscientizando de uma forma mais elaborada sobre a importância destes investimentos. A princípio elas sentiam como se estivessem sendo punidas pela instituição onde trabalhavam, mas puderam se conscientizar de que este

investimento é importante para elas e para o trabalho com as crianças e até para a formação de seus filhos.

Apresentaram outras preocupações que as estavam angustiando, tais como: Como arcar com os custos de um curso de formação? Onde encontrar ou qual seria um curso confiável? Com quem deixar seus filhos enquanto estivessem fora para mais outra atividade? Ficou claro em seus discursos que este tipo de investimento, iria ser mais um sacrifício devido à falta de condições financeiras e de apoio em relação a seus familiares, pois a maioria tinha mais de um filho(a), e não tinha disponibilidade financeira para pagar um curso. Foram realizados, pela equipe deste projeto, muitos esclarecimentos, sobre o que e como fazer para dar continuidade às formações das agentes educacionais. Foi sugerido pela equipe que elas procurassem a Secretaria Municipal de Educação para ajudá-las no cumprimento das exigências da nova legislação.

4.3 CRECHE - O SIGNIFICADO DA CRECHE PARA AS AGENTES EDUCACIONAIS

Para verificar o significado da creche para as agentes educacionais, foi proposta uma dinâmica em grupo.

- Técnica: divisão das 72 participantes em 3 grupos, sendo pedido pela psicóloga, para cada uma responder de preferência com uma frase, à questão: o que significa creche?

- As respostas foram agrupadas na Tabela V, sendo que cada agente educacional apresentou mais de um significado.

TABELA V – O que Significa a Creche?

Respostas	F	%das agentes
É nosso ambiente de trabalho, e onde ensinamos às crianças coisas novas	68	94,4
É um lugar para as crianças aprenderem	65	90,2
É um lugar para cuidar e amparar crianças	62	86,1
É um lugar em que as crianças convivem com outras crianças e brincam	35	48,6
É o lar das crianças e ajuda as famílias na educação delas	21	29,1
É um lugar em que as crianças recebem amor e comida	18	25

FONTE: elaboração da autora

As respostas das agentes educacionais caracterizam a creche como um espaço para aprender, ensinar, educar, cuidar, brincar, relacionar, receber amor, receber alimentação, e é um lugar de trabalho.

Como podemos observar, as respostas demonstram que as agentes educacionais têm uma consciência muito próxima do que deve representar a creche em relação ao que determina a Lei de Diretrizes Básicas para a Educação da criança, que consideram a creche como um espaço para a educação, e que a educação da criança é a base de toda a educação, e incluem no processo da educação o ato de ensinar, cuidar, aprender, brincar, aprender a relacionar com os outros, etc. Isto é reafirmado no Referencial Curricular Nacional (1997, p. 23-25), quando propõe que:

Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. [...] A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a

desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

4.4 O QUE É SER CRIANÇA PARA AS AGENTES EDUCACIONAIS

A outra categoria analisada foi sobre a percepção e conhecimento do que é ser criança. Esta categoria é muito importante, pois se trata de verificar a visão sobre o receptor final dos seus trabalhos. Verificamos que a maioria tinha, no início do trabalho, uma visão de que a criança, de um modo geral, é um ser inocente e totalmente dependente do adulto, como aponta a tabela a seguir.

TABELA VI - o que é ser criança?

Respostas	F	%das agentes
É um ser que precisa ser amado e cuidado	36	50
E um ser que tem que ser educado	18	25,0
E um ser que precisa de limites	16	22,2
É um ser que precisa de brincar	13	18,0
É um ser ingênuo	11	15,2
Ser inocente	10	13,8
É um ser infantilizado	10	13,8
Não sabe pensar	8	11,1
Ser imaturo	6	8,3
Ser humano em desenvolvimento	5	6,9
É um ser que está incompleto	5	6,9

FONTE: elaboração da autora

Como podemos observar nesta tabela, as agentes educacionais observam algumas características em comum sobre a criança, como: “um ser que precisa ser amado e cuidado” (n=36), “um ser que precisa de limites” (n=16), “é ingênuo” (n=11) ou “infantilizado” (n=10) ou “inocente” (n=10), que são 83 respostas que evocam a necessidade que a criança tem de ser amparada no seu

desenvolvimento. Reconhecem também que a criança “precisa de brincar”(n=13). Ao apresentarem suas respostas a maioria acrescentou em seus discursos que “a criança de hoje, tem sido muito agressiva, principalmente quando “a gente tem que pôr limites”, e reforçaram estas falas na categoria seguinte. Estes discursos nos trazem várias reflexões, tais como: reconhecimento de algumas demandas da criança, mas também, da falta de consciência sobre alguns aspectos necessários para que o educador de crianças possa realizar bem suas funções, que vão depender de reconhecer a criança como um ser falante, pensante e desejante.

Quanto aos relatos que dizem que a criança é um ser que precisa ser educado, criamos uma outra categoria para discutir este aspecto por ser ele um dos temas-fins deste trabalho.

Em relação à outra resposta que diz que a criança é um ser que precisa de ser amado e cuidado”, aparece trinta e seis vezes (36), ou seja, foi componente da resposta de metade das agentes educacionais (72), reconhecendo esta característica fundamental, que é uma demanda do ser humano desde o nascimento. Como escreveu Freud em 1930, em seu texto *O Mal Estar da Civilização* (1980, p. 121; 139; 145).

Eros e Ananke (Amor e Necessidade) se tornaram os pais também da civilização humana. [...] ...tomei como ponto de partida uma expressão do poeta-filósofo Schiller: são a fome e o amor que move o mundo. A fome podia ser vista como representando as pulsões que visam a preservar o indivíduo, ao passo que o amor se esforça na busca de objetos, e sua principal função, favorecida de todos os modos pela natureza, é a preservação da espécie. [...] Mas o natural instinto (pulsão) agressivo do homem, a hostilidade de cada um contra todos e a de todos contra um, se opõe a esse programa da civilização. Este instinto (pulsão) agressivo é o derivado e o principal representante do instinto (pulsão) de morte, que descobrimos lado a lado de Eros e com este divide o domínio do mundo. [...] Nessa luta consiste essencialmente toda a vida, e, portanto, a evolução da civilização pode ser simplesmente descrita como a luta da espécie humana pela vida. E é essa batalha de gigantes que nossas babás tentam apaziguar com sua cantiga de ninar sobre o Céu.

Nas respostas das agentes educacionais verifica-se estas características humanas. Elas observaram também que é necessário dar este amor demandado por toda criança desde a mais tenra idade, mas é necessário junto a isto colocar os necessários limites, pois, como já citamos, a pulsão agressiva de destruição está presente na psique desde o início da organização psíquica, e pode ser reforçada ou reprimida pelo social, ou pode ser deslocada e sublimada para algo novo, como por exemplo para as artes, esportes, etc. A criança é um ser em desenvolvimento, ainda imaturo em vários aspectos, mas já tem um desejo, já pensa, sente, fala, fantasia e já desde o início tem uma sexualidade em desenvolvimento, o que nos indica a presença de uma pulsão de vida, na qual está implicada, Eros (o amor). A presença de um impulso agressivo e destrutivo assinala a presença da pulsão de morte, como nos lembram as queixas de algumas agentes educacionais quando dizem que “muitas crianças são muito agressivas, desde muito pequenas”.

É por isto que o ser humano desde tenra idade precisa ser amado, e também precisa de limites. Elas também observaram em suas atividades com as crianças que elas precisavam de brincar, o que é de suma importância, pois, ao brincar a criança cria um espaço de elaboração tanto em relação a sua subjetividade como na interação com o mundo externo a ela, como vê a psicanálise. Estas vivências se fazem, através da fala, das brincadeiras, dos jogos, da música, das artes plásticas, cênicas, etc. A criança cria, fantasia e recria colocando toda sua potencialidade presente nos três aspectos de sua

organização bio-psico-social, trazendo prazer, satisfação, desprazer e insatisfação. Outro aspecto desenvolvido pelo processo de brincar é o contato com as frustrações e limitações que auxiliam tanto na aprendizagem como na forma de estabelecer um contato com o mundo subjetivo e o mundo objetivo, auxiliando assim no processo de simbolização, onde a linguagem se assenta.

Como mostramos no capítulo II, Winnicott (1975), constatou em suas observações como pediatra e psicanalista, que, o ser humano aprende a ser criativo através do brincar.

Com a proposta de ampliar esta observação da importância do brincar para a criança, toda a equipe trabalhou dentro dos módulos propostos com vários tipos de brincadeiras, criadas pelas próprias agentes educacionais sob a coordenação de cada profissional componente da equipe do projeto multidisciplinar, com temática voltada para interesses das áreas específicas. Neste momento também foi convidada a professora e filósofa, que também é uma contadora de histórias, para trabalhar com este tema: A arte de contar histórias, por demanda das agentes educacionais.

Outros aspectos que denotam uma visão de incompletude/subestimação da criança foram ressaltados pelas agentes educacionais, como ser “ingênuo” (N=11), “infantilizado” (10), “inocente” (10), “não sabe pensar”(8) totalizando 39 opiniões (54,1%).

Infantilizar, conforme Holanda Ferreira (1987, p 671), é tornar infantil; dar feição infantil a; praticar atos próprios da infância.

A palavra Infantil, de acôrdo com Larousse (1998, p. 3158), vem do latim *infantilis*, significando o que tem caráter de criança; infantil...pouco complicado, pueril, pergunta infantil. - ... simples, ingênuo..”

Como escreve Sauret (1998, p. 22), o termo... infantil (infantile) designa expressamente o que da criança não se desenvolve...

Como podemos constatar, há um equívoco por parte dos autores quando simplificam em demasia sobre o que é uma criança, ou sobre o que é ser infantil, descaracterizando as grandes demandas que uma criança tem, que vão favorecer um atendimento precário por profissionais mal preparados e mal valorizados nos seus grandes esforços para cumprir suas elevadas e mal reconhecidas funções.

As agentes falaram em muitas oportunidades, durante a participação no *Projeto*, sobre sua auto-desvalorização. Se elas próprias se desvalorizam, como podem valorizar as crianças e vê-las com potencial para se desenvolverem? Isto é preocupante, tanto do ponto de vista das agentes educacionais como em relação às crianças. Se elas não se valorizam, as pessoas que as contratam também não vão valorizá-las. Se elas são desvalorizadas, as crianças também o serão, entrando num pernicioso círculo vicioso que vai conduzir a novos sofrimentos com impactos negativos na qualidade de vida e no social. Como ficaria então a educação das crianças? Será que suas falas estão espelhando e denunciando a falta de investimento do próprio governo tanto municipal quanto estadual e federal na educação da

criança? E o que é importante na educação da criança? As respostas destas questões serão apresentadas na categoria descrita a seguir.

4.5 EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

O Referencial Curricular (1998), como vimos no capítulo I deste trabalho, toma novo posicionamento em relação à criança e a sua educação. Retornando a uma parte do referido texto, podemos verificar que a criança é um sujeito marcado pelo social, pela história e pela organização familiar e está inserido na cultura, mas também é um sujeito que atua em seu meio social.

Como disse o ex-Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza,

Atendendo às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história do nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas (Referencial Curricular, p. 5)

Para colher respostas sobre o que é a educação, e o que é importante na educação da criança, foram realizadas observações nas próprias creches e entrevistas semi-dirigidas com as agentes educacionais, e várias dinâmicas de grupo conduzidas pela equipe do *Projeto*, onde elas puderam falar sem passar por qualquer constrangimento ou censura por parte dos membros da equipe multiprofissional. Nos contatos iniciais com as agentes educacionais foi enfatizado que elas tinham total liberdade de manifestar suas opiniões e

sentimentos com a garantia de que estes seriam respeitados e acolhidos numa postura ética afim de assegurar as condições imprescindíveis para a execução de um projeto que tinha finalidades também de pesquisa, com o sentido final de melhorar as condições de trabalho das profissionais das creches. Assim, o constrangimento observado para a obtenção de respostas francas no início deste projeto foi rapidamente vencido.

Quanto às necessidades que o trabalho voltado para a educação das crianças nas creches de Franca exigia, antes de iniciar o *Projeto*, foi verificado pela equipe do Lions Clube de Franca Inovação, a existência de uma carência em todas as áreas, tais como: ambientes físicos com áreas desproporcionalmente pequenas para a quantidade de crianças; insuficientes recursos financeiros; pouco material didático; muitos materiais didáticos deteriorados ou inutilizados; pouca participação das famílias das crianças no trabalho institucional; muitas dificuldades em lidar com o comportamento das crianças em relação aos limites.

Os depoimentos das agentes educacionais durante a realização do *Projeto*, vêm confirmar todas estas observações citadas acima. Todas as agentes educacionais falaram do quanto elas achavam importante o trabalho com as crianças, mas que existiam várias dificuldades, as quais serão apresentadas a seguir.

As questões: o que é educação, e o que é importante na educação da criança tiveram respostas que foram condensadas na tabela abaixo, a partir de amplas respostas:

TABELA VII- O que é educação? - O que é importante na educação da criança?

Respostas	F	%das agentes
Ensinar o que a criança não sabe	22	30,5
Educar é dar amor e colocar limites	16	22,2
É ensinar o que é certo e o que é errado	14	19,4
Educar é ter paciência	12	16,6
Dar liberdade com compromisso	8	11,1

FONTE: elaboração da autora

Diante das respostas dadas, verificamos que as agentes educacionais têm consciência de sua função de educadoras, que é de ensinar (n=22+14, total =36, =50%), pode-se entender em transmitir conhecimentos. Em relação à resposta, “dar liberdade com compromisso”(N=8), em essência é equivalente a “dar amor e colocar limites”(N=16), que também constitui os fundamentos de “ensinar o que é certo e o que é errado”(N=14), perfazendo o total de 38 núcleos de respostas (52,7%) que dão destaque ao dilema que divide a alma humana na questão fundamental entre o bem e o mal, como bem alegorizam as tragédias gregas de Sófocles, de Shakespeare (Hamlet) e o Fausto de Goethe e outras lendas, mitos e contos-de-fadas.

Como escreveu Gadotti (2001, p. 89), quando propõe os três elementos fundamentais da educação:

Primeiro: o ato educativo é *decisão, ação*, práxis. Educar-se é um ato pelo qual nós assumimos nossas decisões, tomamos o risco da liberdade. Porque a liberdade não pode ser um presente (nem de Deus). A liberdade se toma, se conquista, não se dá. Ninguém é dono para doá-la. Segundo elemento: essa práxis não é uma práxis qualquer; é uma *práxis coletiva*. Dá-se, no mínimo, a dois. [...] Há um terceiro elemento [...] o *conhecimento*. Não existe dicotomia entre educação e instrução. O conhecimento do bem e do mal [...] acompanha todo ato educativo.

Ter paciência (n=12) é também ter humildade.

Paulo Freire em sua obra *A Pedagogia do Oprimido*, escrevendo sobre a essência da educação, como prática da liberdade, faz um alerta sobre a importância do diálogo, na relação do educador e educando, e para isto acontecer, é necessário amor e humildade.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante (FREIRE, 1982, p. 94).

Em relação ao discurso de ensinar “o certo e o errado”, é uma tarefa difícil, pois muitas vezes as educadoras ao falarem sobre isto esquecem que a criança é um sujeito que pensa, que sente, que já tem alguns valores introjetados em sua subjetividade e está em plena criação psíquica. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” (FREIRE, 2001, p.128). E ao dizer para a criança o que é certo e o que é errado sem saber o que ela pensa sobre aquele ato ou pensamento, corre-se o risco de cometer um grande equívoco, como vimos no exemplo dado na Introdução. Como podemos verificar pelos discursos das agentes educacionais nesta pesquisa, um dos grandes equívocos foi o excesso de opressão que sofreram em sua própria educação, que as manteve numa posição de muita submissão no decorrer de toda a infância e adolescência, como relataram algumas agentes educacionais ao falarem de sua própria história.

No Referencial Curricular (1998) temos:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (1998, p. 23).

Assim, hoje, no Brasil, a educação para a criança tem uma proposta ampla que abrange todas as áreas de conhecimento e potencialidades que ela possa desenvolver.

As agentes educacionais ao falarem do que é importante na educação das crianças também falaram das dificuldades encontradas para esta tarefa, as quais descreveremos, numa síntese do que foi falado pela maioria: material didático e espaço físico inadequado (em algumas creches); muita fofoca entre as colegas; dificuldades em lidar com as crianças indisciplinadas e com crianças que apresentam problemas na fala, na aprendizagem (memorização, escrita); apatia; hiperatividade; agressividade e crianças muito erotizadas, como exemplos citados a masturbação em excesso, e crianças que ficavam levantando a saia da professora ou das colegas; excesso de crianças em sala de aula; excesso de trabalho; remuneração baixa; falta de colaboração e valorização de seu próprio trabalho pelas famílias das crianças.

A equipe multiprofissional discutiu com as agentes educacionais estas

dificuldades relatadas. Diante destes discursos foram vários módulos com dinâmicas e oficinas para esclarecer e ajudar as educadoras, desde as necessidades básicas para a formação profissional, até o que podem criar junto com as crianças para melhorar de um modo geral a condição e qualidade do trabalho com elas. Todo trabalho proposto foi baseado na Referencial Curricular.

4.6 AVALIAÇÃO DA REPERCUSSÃO DO PROJETO SOLIDARIEDADE FEITA PELAS AGENTES EDUCACIONAIS LOGO APÓS O TÉRMINO DA APLICAÇÃO DO MESMO

Após o término das atividades, foi feita uma verificação pela equipe multiprofissional, através de observações, entrevistas, oficinas, questionários, desenhos e dinâmica de grupo, com o objetivo de avaliar junto às agentes educacionais, quais seriam as repercussões imediatas do *Projeto*, em relação: às suas vidas, aos seus trabalhos com as crianças, à instituição, ao processo de ensinar e aprender das crianças. No quadro abaixo apresentamos as respostas mais comuns fornecidas pelo grupo de 72 participantes. Levantamento realizado por meio da análise qualitativa da análise do discurso das entrevistadas obtidos pelas técnicas acima mencionada, e quantitativo pelo número de respostas com as respectivas porcentagens:

**TABELA VIII - AS REPERCUSSÕES DO PROJETO SOLIDARIEDADE:
A CRECHE COMO ESPAÇO DE SOCIABILIZAÇÃO SOB A
ÓTICA DAS AGENTES EDUCACIONAIS, LOGO APÓS
SEU TÉRMINO**

Respostas	F	%
Contribuição no trabalho com as crianças na creche em todas as áreas	72	100
Importância das orientações das áreas da saúde: fonoaudiologia médico; primeiros socorros; dentista; psicologia e psicanálise	72	100
Importância das contribuições da pedagogia; artes; arte de contar histórias; música (bandinha); serviço social	72	100
Ajuda na vida pessoal: auto-valorização; mais feliz; mais criativa	69	95,8
Contribuição na vida familiar	68	94,4
Importância do trabalho ser multiprofissional e interdisciplinar	68	94,4
Contribuição na Formação Profissional	68	94,4
Importância das oficinas; as dinâmicas em grupo; os relaxamentos;	68	94,4
Uma nova visão do que é ser criança – uma visão mais integrada	62	86,1
Ter um espaço para falar e serem escutadas e serem valorizadas no que pensam	61	84,7
Aprender a escutar e falar baixo	60	83,3
Melhora nas relações entre as agentes educacionais – união e respeito	55	75,3
Valorização de seu trabalho como educadoras da criança	51	70,8
Expectativa de continuação do projeto	51	70,8
Melhora nas relações entre as agentes educacionais e com as famílias das crianças da creche	46	63,8
Aprender a entender as crianças que têm problemas mais graves e encaminhá-las para profissionais habilitados	32	44,4
Aprendizagem em todas as áreas	66	91,6

FONTE: elaboração da autora

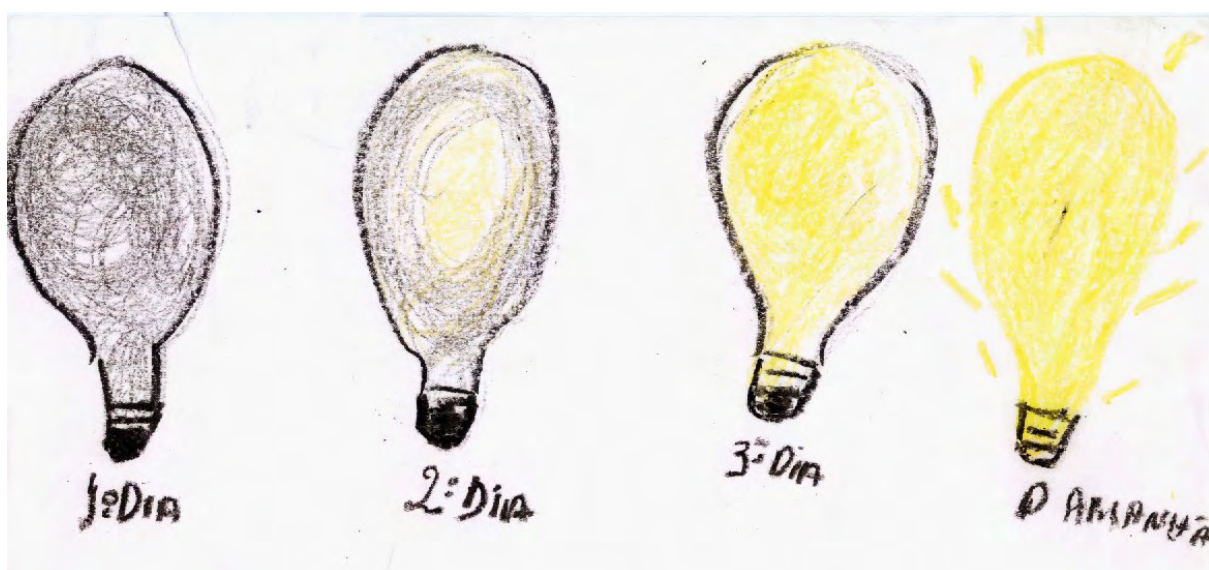
Como pudemos observar à partir desta tabela, que representa as respostas mais significativas em relação à repercussão do *Projeto*, as agentes educacionais ficaram muito gratificadas com o trabalho realizado. Elas relataram benefícios

que repercutiram nos campos pessoal e profissional, que chegaram a ter 100% de reconhecimento.

Afim de aprofundar a discussão, procederemos à análise do discurso das entrevistadas. Apresentaremos a seguir, os recortes dos discursos do sub-grupo de oito (8) agentes educacionais relacionado com os objetivos principais, propostos nesta pesquisa.

A ao participar de uma oficina coordenada por uma das pedagogas, fez um desenho com quatro lâmpadas: a primeira de cor preta, a 2ª de cor preta e no seu centro amarelo e as 3ª e 4ª amarelas, deixando raios amarelos saírem de si (**figura**), representando a repercussão deste projeto em sua vida pessoal e profissional e escreve:

Fulana (nome da pedagoga): Continue a Brilhar para iluminar nossos Caminhos. Quando chegamos estávamos apagadas com a insegurança e o medo do que iria acontecer. Com o decorrer do curso tudo foi clareando e descobrimos que a cada dia aprimoramos mais nosso conhecimento. Hoje sinto Clara com as novidades. Amanhã serei capaz de iluminar pessoas que passaram pelo meu estágio.



B na mesma oficina desenha um sol amarelo e uma montanha marrom e nuvens azuis e escreve:

Este curso é como o sol, cada dia brilha de uma maneira.



De uma dinâmica de grupo, com as 72 presentes, para verificar a repercussão do *Projeto*, compilamos trechos de alguns discursos:

B: ...para mim foi bom em tudo e até na criação de meus filhos... Antes parecia que a gente não tinha esperança de mudar as coisas ...hoje a gente sabe que muitas coisas podem ser mudadas em nossas vidas como profissionais, como mulheres (começa a chorar)...

C ... a gente ficou muito agradecida pelo que vocês nos possibilitaram. Hoje nós não somos as mesmas pessoas que quando começamos este curso com vocês, eu observo isto com todas ...

H ... para mim, foi tanta coisa importante se eu fosse falar tudo ficaria até amanhã. Não sei se vocês lembram mas no início tudo era confuso

para mim, inclusive o meu nome...e hoje estou diferente, me sinto mais feliz ...fiz um monte de mudanças em minha vida ...tanto familiar como pessoal...

F ...eu fiz uma grande mudança em minha vida e com a ajuda de todo mundo, eu voltei a estudar... com este curso, com o que eu aprendi já me sinto muito diferente até meus familiares me falaram isto...acho que me valorizei mais em tudo...até como mulher também ...agora não vou aceitando qualquer coisa.

Trabalho com as crianças:

C ...aqui na creche tudo melhorou, entre nós, as colegas, ficamos mais amigas, podemos cooperar umas com as outras (chora), as crianças estão mais participativas...

D ... a gente pensa a criança de uma forma muito diferente hoje...acho que antes as coisas estavam desorganizadas em nossas cabeças e na creche... a gente ficava esperando muito dos outros ajudarem a agente, quero dizer dar pronto o que fazer e como fazer... comprar mais material para o trabalho...ainda é importante...mas agora aprendemos que podemos criar também junto com as crianças ..trabalhar com a realidade delas...cada uma ..é uma...não e isso que vocês ensinaram? (todas sorriem) achei isto fantástico...

E ...as crianças não sei dizer o que aconteceu ...elas estão falando mais baixo...mais interessadas...elas estão aprendendo mais...até aquelas que eu já tinha desanimado, agora parece que alguma coisa nova está brotando...

F ...este curso me trouxe várias coisas boas...mas uma reflexão que eu nunca tinha pensado antes ...como é grande a responsabilidade de cuidar e ensinar tantas crianças sendo que cada um é um ser especial e diferente da outra...

H ...todas as pessoas que trabalham com criança puderam participar e isto foi muito importante para a estrutura da creche como um todo...nunca ninguém tinha feito isto...

Trabalho interdisciplinar:

C ...nós estávamos conversando sobre este trabalho e a gente acha que vocês combinaram tudo antes, porque o que uma fala as outras complementam, até as falas dos médicos que nos orientou sobre nossa saúde e das crianças, tinha uma ligação com o que vocês nos ensinaram e com que fizeram a gente pensar ...a gente conseguiu nos ver e às crianças de uma forma mais integral...nós nunca tínhamos visto assim, parecia que a gente antes tinha aprendido as coisas separadas...

H ...tudo de todas as áreas foi bom, as apostilas, as dinâmicas, as

oficinas foram fantásticas...aprendi até a escovar meus dentes, eu que pensei que já sabia, imagina as criança como aproveitaram....falei demais...

I ... aprendi a contar histórias e conto para as crianças e para meus filhos...olha não é possível de dizer quantas coisas aprendemos ...mas quase tudo eu estou fazendo com as crianças...sabe o cantinho que a pedagoga falou? Nós todas estamos fazendo...e aquele horário para as crianças falarem de suas coisas, eles adoram ...acho que não tem mais jeito de tirar isto deles, foi uma grande descoberta...aquele jeito que a fonoaudiologia ensinou a falar ... deu um alívio, a maioria fala baixo ...até eu (sorriem)...

A importância do escutar:

C ...meu filho me perguntou hoje: *mãe, foi bom o curso?* ...eu respondi: aprendi a ver as coisas de outro jeito, e aprendi a criar mais, pensar, escutar eu mesma e os outros... acho que foi isto tudo...agora vou escutar as outras (sorri)...

B ...gente aprendeu a escutar e falar de nós sem medo...porque a gente sabe que vocês não são da prefeitura e que não vai fazer fofocas de nós lá, e isto nos aliviou de muitas coisas, a gente poder falar o que a gente pensa.

Formação Profissional:

C...quero ser professora de verdade ...acho que antes, isto também, como tudo, era confuso para mim (sorri e todas sorriem)...

F ...eu não tinha terminado a 4ª série ...e agora estou fazendo um curso tipo supletivo.....porque aprendi aqui que não basta só ter amor para dar, temos que estar preparadas também com conhecimentos variados para dar conta de trabalhar com as crianças...e também acho que a gente quando tem mais estudos, é mais valorizada...

I ...eu também voltei a estudar com a ajuda da assistente social deste curso e pela motivação que vocês me deram... estou adorando...estou fazendo faculdade... chique, né?

Continuar o projeto:

A é muito importante para nós e nosso trabalho continuar este projeto...

D ... mas concordo com a colega vocês devem continuar a nos ajudar....pra gente não esquecer (chora).

Melhorou o relacionamento com as colegas:

E: ... acho que hoje a gente tem mais união e respeito entre as colegas o que... porque não sei dizer... mas é emocionante (chora)... nunca chorei em publico é a primeira vez... mas é de alegria...

A importância da realização do projeto com a diretoria:

H: ...o trabalho com a diretoria foi muito importante para o nosso trabalho geral. Quem fez o curso da diretoria, todas colegas comentam que melhorou muito a comunicação entre a coordenação da creche e os administradores.

Trabalho com os pais:

I: ... foi muito bom o trabalho também com as mães e os pais, eles estão respeitando mais a genteestão mais participativos nas reuniões e alguns disseram que estão aprendendo a aceitar mais seus filhos...conversando mais...e alguns estão contando aquelas histórias que aprenderam aqui e se divertem muito, porque nunca ninguém tinha contado histórias para eles e nem eles contavam para seus filhos.

Como pudemos verificar também nesta amostra, todas as agentes educacionais tinham algo positivo a falar sobre a repercussão do *Projeto*, em suas vidas pessoais e profissionais, em relação às crianças e aos trabalhos com as mesmas, tanto no que se refere ao ensinar quanto ao aprender. Outra constatação: todas gostaram do *Projeto* por ter sido multiprofissional e interdisciplinar, e ter envolvido todos os agentes educacionais.

4.6.1. AVALIAÇÃO DA REPERCUSSÃO DO PROJETO SOLIDARIEDADE PELAS AGENTES EDUCACIONAIS APÓS UM ANO DO TÉRMINO DA APLICAÇÃO DO MESMO

Nesta perspectiva, entrevistamos um grupo de 9 agentes educacionais, distribuídas por três creches. Com cada educadora foram feitas de uma a três entrevistas, nas creches, no período de Março de 2002 à Dezembro de 2003. Seguindo o critério estabelecido, entrevistamos agentes educacionais que tiveram uma frequência acima de 70% nas atividades do *Projeto*.

Para complementar esta coleta de dados e informações, em Janeiro de 2004, fui à Secretária Municipal de Educação para entrevistar a Coordenadora e a Pedagoga das creches de Franca, para colher mais informações sobre as creches e a repercussão deste Projeto, no trabalho com as crianças.

Ao visitar as três creches tivemos uma grande surpresa: duas das creches que trabalhavam com muitas crianças em um espaço exíguo e com poucos recursos pedagógicos, tinham se mudado para outro imóvel, recentemente construído dentro do padrão da LDB. As coordenadoras relataram que o *Projeto Solidariedade* servira como estímulo para estas construções e que todas as agentes educacionais, juntamente com a sociedade francana, colaboraram para esta nova construção. E os materiais pedagógicos, dinâmicas de grupo, oficinas, oferecidos pela equipe do Projeto Solidariedade, estavam sendo utilizados em sua grande maioria. Relataram que as agentes educacionais estavam trabalhando com mais motivação e menos competição, e que gostariam que o *Projeto* continuasse. Como ilustração apresentaremos um recorte do discurso de duas coordenadoras entrevistadas:

J: ... Acho que o material apostilado foi muito bom, mas melhor ainda, foram as dinâmicas e as oficinas, todas elas sem exceção... este projeto marcou também pelo trabalho com os diretores: os que participaram melhoraram muito no contato com a gente. O Sr. X, ficou impressionado com a riqueza das palestras e oficinas; ele disse que nunca tinha imaginado que a diretoria também fosse importante na formação da personalidade das crianças, e confessou que ficou com pesar dos diretores das creches não terem tido uma participação plena. Ele mudou o conceito que tinha sobre as crianças.

M: Depois que o diretor participou do projeto houve uma mudança visível. Eles passaram a valorizar o nosso trabalho de um modo geral... Fiquei mais interessada em voltar a estudar ... a gente tem que

ter outros conhecimentos sobre o que falar com a criança e o que ensinar para a criança. Uma coisa que achei fantástico é saber escutar as crianças. Acho que o Projeto foi muito importante porque a gente refletiu sobre nós mesmas, coisa que eu nunca tinha feito antes, e isto me ajudou a fazer trocas com as colegas.

Nas entrevistas com as agentes educacionais pudemos observar que elas estavam mais bem cuidadas e todas aquelas que não tinham a formação mínima necessária (conforme a LDB) para continuar a realizar o trabalho com as crianças, tinham voltado a estudar. E ficou claro em seus discursos um entusiasmo em prosseguir e aprimorar seus trabalhos, e em quais aspectos o *Projeto Solidariedade* pôde ajuda-las. Muitas se lembraram com entusiasmo de detalhes das vivências realizadas com a equipe, como poderemos verificar nos recortes dos discursos a seguir:

N: Adorei participar deste curso. Me ajudou em tudo, tanto no nível pessoal quanto no profissional. Ajudou todas nós. ... na valorização pessoal, fazer planejamento em cima de atividades práticas.....adorei aquela dinâmica de deitar no chão e desenhar o corpo, aquela de falar sobre os nomes...que a psicóloga deu, aquelas que as pedagogas deram, adorei, fico com apostila na minha pasta, e todo dia eu olho... até hoje eu uso elas...aquela dinâmica das massinhas com a proposta de integrar os grupos, e de relaxar.. fizemos com as crianças e elas adoraram.....quanto aos conhecimentos da fonoaudiologia, ficamos mais atentas às problemáticas da fala e aprendemos como é importante usar a voz de forma correta... ..na odontologia aprendemos a escovar os nossos dentes e a ensinar para as crianças também... Aprendemos sobre como tirar a chupeta e o valor do dente para a nossa imagem...com a arte de contar histórias, ficamos mais conscientes do quanto é gostoso e quanto ajuda a criança...aprendemos também a importância da arte para melhorar a qualidade de vida das crianças e criamos até uma sala de artes... Uma coisa que também foi importante é a gente escutar as crianças contando as suas histórias e sobre outros assuntos. Criamos até um Projeto de meio-ambiente a partir das falas delas... Este Projeto tem sido muito importante para criar coisas novas na escola. A maioria de nós usamos as apostilas dadas até hoje...um outro trabalho que foi de suma importância foi com as famílias. Elas vieram agradecer a gente e às monitoras. A creche e a família estão mais integradas e agora elas já aceitam quando uma criança precisa de fazer um tratamento com psicóloga, fonoaudióloga e outros...o pediatra também deu muitos conhecimentos importantes que a gente

não sabia...ah! não te contei: voltei a estudar, eu estava em dúvida se eu continuaria ou não trabalhar com as crianças porque eu adoro, mas com a nova exigência em ter que fazer um curso, achei que não ia dar conta, mas com tantas coisas que vocês falaram, eu me animei, e está dando tudo certo.

O: Este Projeto para mim foi fundamental. Me ajudou na parte da psicologia a refletir um monte de coisas minhas e também com a minha filha. A minha vida mudou muito para melhor. Hoje eu uso tudo o que estava escrito naquelas apostilas, porque tem muitas coisas práticas ... acho que, por ser um curso que vários profissionais contribuíram, deu uma outra visão do que e como ensinar para as crianças. Hoje eu tenho uma outra visão do que é ser criança... eu não imaginava que elas podiam aprender e saber tanto...melhorou o relacionamento entre nós, as monitoras, e também com as coordenadoras ...estou animada a continuar estudando, eu já estava estudando e continuo, eu uso muito o material que vocês deram para nós lá no meu curso também. Participo também de um curso exigido pela prefeitura para continuar a trabalhar com as crianças, estou gostando muito.

P: Este Projeto mudou meu jeito de pensar e de ser também. Fiquei mais reflexiva. Nunca tinha pensado naquilo que a psicóloga falou sobre a importância do nome e chamar as crianças pelo nome. E sobre a importância que nós temos para as crianças na vida delas de um modo geral... e também sobre o que a assistente social falou sobre a importância da nossa aproximação com as famílias... eu nunca tinha achado que eu era tão importante para as crianças e nem para as famílias ... em relação ao trabalho da pedagogia, nos ajudou muito, ficando mais claro como fazer um planejamento e passar as atividades para as crianças com mais consciência... quando entra uma colega para trabalhar aqui na creche, que não fez o curso com vocês a gente percebe uma grande diferença: elas não têm a consciência que a gente tem hoje sobre nosso trabalho e sobre as crianças. Hoje eu estou fazendo o curso de pedagogia e tenho muito mais clareza do porque é necessário a gente continuar estudando ...o trabalho da fonoaudiologia foi muito importante para a gente tomar consciência sobre a linguagem. O trabalho de contar histórias nos ajudou tanto e as crianças adoraram que criamos hoje uma oficina de artes e lá criamos um Projeto de contar histórias. O trabalho da odontologia aprimorou nossos conhecimentos sobre os cuidados com os dentes das crianças e com os nossos dentes, pois antes tinha duas escovações ao dia e depois do curso tem três vezes ao dia e a gente orienta as crianças de que quando chegarem em suas casas e depois de comer devem escovar os dentes. O curso do pediatra nos orientou muito sobre os primeiros socorros e sobre a alimentação: como alimentar e o que alimentar... eu acho que este *Projeto* foi muito importante porque tinha profissionais de várias áreas e muita prática, não ficou só na teoria, e também a gente pôde discutir e esclarecer sobre alguns problemas das crianças... hoje, dificilmente a criança fica de castigo aqui... a família está mais entrosada com a creche.

Q: Eu adorei este Projeto. Aprendi muito... hoje eu faço pedagogia e eu fiquei mais motivada a continuar estudando porque eu vi que cada profissional trazia uma coisa nova, aí eu percebi que eu tenho muito para aprender. Conheci muito sobre o desenvolvimento da criança ... acho que as dinâmicas de grupo nos ajudaram a conhecer muito a nós mesmas, às colegas e às crianças. Eu aprendi com este *Projeto* que se eu estiver bem é mais fácil também para as crianças estarem bem... as pedagogas me ajudaram muito a conhecer a nossa língua e fazer os planejamentos. A fonoaudióloga, achei fantástico. Ela ensinou para nós a importância da tonalidade da voz... Eu gritava muito e falava muito alto e agora não preciso gritar mais. Aprendi com elas que a voz é muito preciosa e aplico os exercícios que elas me ensinaram com as crianças e agora todos falam baixo, ninguém mais grita... em relação à música gostei muito deste curso. A idéia de criar a bandinha foi fantástica. Criei uma bandinha com as crianças e eles adoram...quanto à arte de contar história, foi muito bom. Aprendemos as maneiras de contar as histórias e agora as crianças se interessam muito mais. Antes eu contava a história voltada para mim, e com a professora aprendi a usar o corpo, trabalhar com fantoches e com as gravuras e as crianças gostam muito mais... melhorei a forma de lidar com a família. De um modo geral, o Projeto me ajudou a ver que não podemos isolar a família... depois do curso a disciplina na sala de aula melhorou muito... as dentistas ajudaram a gente entender porque é importante escovar os dentes e como escovar os dentes e como fazer a higiene bucal. Acho que este curso nos ajudou a trabalhar com a educação das crianças de uma forma mais integral... o pediatra nos orientou muito sobre a importância de uma boa alimentação, o que e como comer e eu percebo que depois que eles melhoraram a alimentação, diminuíram os resfriados e outras doenças... acho que este curso deveria continuar. Tudo melhorou: entre as educadoras ficamos mais amigas, discutimos mais as dificuldades, a gente não tem mais vergonha de falar das dificuldades de cada uma, houve mais troca e com as dinâmicas de grupo do curso fizemos amizades entre as educadoras das creches, o que não acontecia antes... acho que este curso tornou nosso trabalho mais humano e nos possibilitou a conhecer mais a creche como um todo. Também acho que o espaço físico mudou. Tanto as coordenadoras quanto todas as educadoras estão investindo mais, de um modo geral, melhorando o espaço que temos.

R: Acho que este Projeto foi muito bom. Eu fiz magistério e nunca aprendi tanta coisa diferente como neste curso. Acho que é porque tinha vários profissionais de várias áreas. Cada um trouxe uma contribuição diferente...eu gostei também deste curso por causa das vivências. Aquilo que a gente vivencia não esquece mais. As oficinas foram muito importantes. Para mim, pessoalmente, fiz muitas reflexões sobre a importância do educador na vida das crianças... este *Projeto* ajudou muito a melhorar o comportamento das crianças e também agora, elas gostam mais das brincadeiras e do que a gente ensina para elas... acho que melhorou muito o relacionamento entre eles... acho que também os nossos relacionamentos melhoraram

(das educadoras) ... agora já podemos fazer passeios fora da escola. Todos cooperam, inclusive as crianças. Por exemplo, os mais velhos ajudam a olhar os menores e ajudam uns aos outros... como nós também. E entre nós, as monitoras, parece que agora estamos falando a mesma língua... agora temos o mesmo objetivo e nos unimos mais... Acho que as famílias se aproximaram mais de nós também, apesar de ainda esperarem muito da gente... acho que este trabalho deveria continuar porque tudo o que vocês falaram, de todas as áreas, todas as práticas que nós fizemos com vocês, fizemos com as crianças e deu muito certo, porque a gente vê o que vocês falaram e fizeram acontecendo na prática... o trabalho de artes com sucata, as dinâmicas de grupo, as oficinas gerais das pedagogas, das fonoaudiólogas, das dentistas, os manejos de contar história, tudo foi muito importante para nós. Hoje nós sabemos verificar quando uma criança tem problema tanto psíquico quanto na fala e encaminhar para um tratamento. Acho também que este Projeto foi muito importante para a inter-relação entre as educadoras com as outras creches.

S: Este projeto trouxe muitas reflexões importantes tanto para mim, quanto para o trabalho com as crianças. Gostei muito deste Projeto por ter cursos de várias áreas com conhecimentos variados, e principalmente quando dividia em grupos pequenos, e dava oportunidade para todas falarem. E também quando o curso durava no máximo quatro horas por cada vez. Acho que o curso no sábado o dia todo é muito cansativo... adorei todas as oficinas de artes das pedagogas, das fonoaudiólogas, das dentistas, as dinâmicas da psicóloga; as orientações dos médicos, foram muito importantes para nós, tudo nos ajudou muito. Acho que este Projeto deve continuar e trabalhar a interação entre as educadoras das creches.

T: Este Projeto me trouxe muita coisa boa. Eu acho que para trabalhar com criança nós temos que conhecer todos os aspectos, não só da pedagogia... aprendi muito com as dentistas. Tanto a cuidar dos dentes como a verificar se tem algum problema a mais, como por exemplo 'mordida aberta'. As fonoaudiólogas me ajudaram muito a entender sobre a linguagem da criança e também a orientar sobre as crianças que roem unha, o momento de tirar o bico... Eu mesma chupei o bico até sete anos e até hoje tenho dificuldade em falar algumas palavras... a arte de contar histórias foi fantástico. Hoje as crianças se interessam pelas histórias contadas, pois aprendi a largar o livro e contar a história para as crianças ... uma das dinâmicas da psicóloga, 'o exercício do mestre', até hoje eu fico perguntando para mim mesma sobre o que eu faço, se é bom para mim. A partir daquele dia eu faço sempre esta reflexão e eu tenho que fazer coisas que sejam boas para mim, assim estarei também fazendo coisas boas para os outros. Achei que tudo neste *Projeto* foi muito importante. Melhorou os nossos relacionamentos na creche e estamos entrosadas com as colegas de outras creches.

Como podemos verificar nos discursos apresentados, o *Projeto*

Solidariedade teve repercussões positivas duradouras. O que ficou mais marcado em suas memórias, foram os trabalhos que levaram a reflexões pessoais, e as vivências através de oficinas e dinâmicas, onde elas experimentaram e puderam falar.

Como escreve Novaes (1995, p. 138),

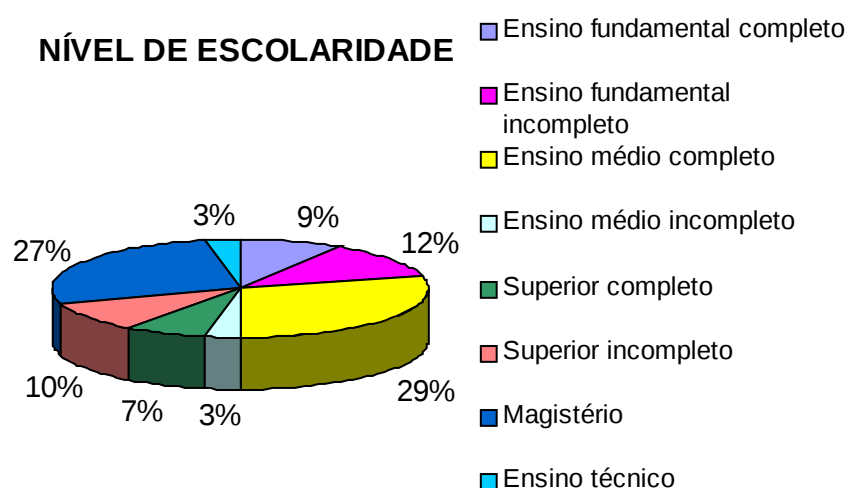
Somente quando as professoras perceberem o quão é importante seu trabalho para a sociedade é que elas próprias poderão imprimir um novo sentido à sua prática e às suas lutas profissionais.

Todas falaram da importância de serem ouvidas e respeitadas nesta escuta. Um outro aspecto levado em consideração por elas é sobre a peculiaridade de ser um projeto multiprofissional e interdisciplinar onde havia uma sintonia na escuta pela maioria da equipe. Foi muito notado também o módulo sobre a importância dos mitos e a forma de contar as histórias para as crianças.

A coordenadora e a pedagoga responsáveis pelo trabalho das creches de Franca, reconheceram a importância do *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização, no trabalho com as agentes educacionais, tanto pessoal como profissional, o que facilitou a criação de um projeto criado por elas, que é um Curso de Capacitação para as agentes educacionais, com frequência de uma vez por mês, iniciado em Março de 2002. Elas forneceram dados importantes para corroborar os resultados positivos levantados por esta pesquisa, como mostra a tabela abaixo, sobre a atualização da formação profissional das agentes educacionais.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE		
Nível	Nº	%
Ensino médio completo	26	29
Magistério	24	27
Ensino fundamental incompleto	11	12
Superior incompleto	9	10
Ensino Fundamental completo	8	9
Superior completo	6	7
Ensino médio incompleto	3	3
Ensino técnico	3	3
Total	90	100

FONTE: GORZILIO, E. M., SALGADO C. S. P., FREITAS, G. C., 2002, p. 9).



Observamos neste item que o nível de escolaridade entre os educadores ainda não é o exigido pela Lei de Diretrizes e Bases, que diz: “a exigência de formação mínima, ensino médio, modalidade normal, propondo como ideal a formação em nível superior para educadores de instituições de Educação Infantil”. Mas ensino médio completo, magistério e curso técnico, 53 (59%) dos profissionais já têm (GORZILIO, E. M., SALGADO C. S. P., FREITAS, G. C., 2002, p. 9).

Embora as 2 avaliações tenham bases diferentes, ou seja Gorzilio e sua equipe avaliou 90 educadores, e nós avaliamos 72, podemos perceber que

categorias com menor escolaridade como ensino fundamental incompleto diminuíram absoluta (de 19 para 11 casos) e relativamente (de 23,6% para 12%). Categorias de maior escolaridade, como magistério, sofreram um aumento cuja significância não é possível se determinar pela maior casuística usada por Gorzilio e sua equipe.

Estes dados nos surpreenderam devido à nítida melhora na escolaridade das agentes educacionais após a aplicação do *Projeto Solidariedade*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto houver uma criança ou adolescente sem as condições mínimas básicas de existência, não teremos condições de nos encarar uns aos outros com a tranquilidade dos que estão em paz com sua consciência. Vivemos hoje a situação do escândalo de negar condições de humanidade àquelas que só podem existir com o nosso amor (HERBERT DE SOUZA - o Betinho - 1992).

Esta pesquisa trouxe uma compreensão mais ampla do que representa a creche e a importância do trabalho dos(as) agentes educacionais na formação bio-psico-social da criança. A creche é um espaço em que a criança pode desenvolver toda sua potencialidade singular e sua sociabilização, além de ser um ambiente de acolhimento e proteção da criança nos momentos em que seus pais/responsáveis não puderem estar com ela. Este espaço deveria também ser oferecido a todas as crianças cujas famílias não podem arcar com os custos de um cuidador substituto na sua ausência com a finalidade de trabalhar ou na impossibilitação por doença.

As creches da cidade de Franca funcionam como uma extensão do lar das crianças que pertencem a famílias de baixa renda cujos pais trabalham fora de suas casas. As crianças passam a maior parte do dia nas creches. O convívio familiar é restrito aos finais de semana e feriados e a algumas poucas horas noturnas, pois são crianças pequenas e muitas vezes dormem no caminho para casa e só acordam no outro dia próximo ao horário de retornar à creche.

A aplicação do *Projeto Solidarietà*: a creche como de espaço sociabilização, em 15 creches de Franca, trouxe uma visão da realidade na qual podemos apresentar alguns pontos relevantes, verificados antes, durante e após a aplicação deste:

- . A intervenção multiprofissional e interdisciplinar nas creches foi viável e muito enriquecedora para os educadores e educandos, diminuindo o sofrimento no trabalho e na vida. O *Projeto Solidarietà* serviu de estímulo ao aprimoramento profissional/pessoal dos educadores das creches.
- . Os efeitos desta intervenção foram duradouros, sendo facilmente detectáveis pelos discursos das agentes educacionais, após um ano da sua interrupção.
- . A escuta diferenciada, atendendo à singularidade humana, foi uma ferramenta valiosa para melhorar a auto-estima das agentes educacionais e para seus trabalhos na educação das crianças, conforme verificamos em seus discursos. Se não houver pessoas preparadas para escutar as crianças falarem sobre o que está sendo trabalhado pedagogicamente, a elaboração do conhecimento fica prejudicada. É necessário que se possa discutir e questionar sobre o que se está sendo ensinado. O ser humano só aprende e se sente melhor de fato quando é possível falar para alguém que possa escutar. A escuta diferenciada leva a um efeito cascata, no qual estas técnicas e posturas são repassadas às crianças, com evidente melhora nas

relações humanas, o que por certo se refletirá na sociedade posteriormente, como um todo.

. A visão bio-psico-social foi integradora das ações e reflexões, permitindo e ensejando a saída da retórica para a práxis construtiva, atendendo à tríplice constituição humana, como enseja a Organização Mundial de Saúde (OMS).

. As reflexões e ações trouxeram consideráveis mudanças tais como:

◆Pessoais -

- a conscientização de seu nome e a valorização do mesmo como constituinte de sua personalidade e como representante de si no mundo.
- se sentiram mais fortes e mais valorizadas como mulheres e isto ficou claro em seus discursos e também em suas aparências.
- observaram melhoras nos relacionamentos familiares, com as colegas de trabalho, com as coordenadoras e com os familiares das crianças das creches.

◆Trabalho – conscientização da importância de sua pessoa e de sua formação profissional no trabalho de educação com as crianças, e o quanto este trabalho é importante em suas vidas pessoais. Isto fez com que elas aceitassem as mudanças determinadas pela LDB, buscando complementar a formação exigida para serem educadoras de crianças. Se conscientizaram também de que a creche é um espaço importante para a formação das crianças nos três aspectos, bio-psico-social.

♦ Crianças – tomaram consciência de que a criança é um ser que pensa, sente, fala e deseja, e que já tem um saber para ser escutado. E também de que a formação de suas personalidades dependem também delas, agentes educacionais.

♦ Educação das crianças

- Se conscientizaram sobre a importância de escutar as crianças para seu desenvolvimento geral, tanto na aprendizagem, quanto na linguagem e na sua estruturação psíquica.

- perceberam e reconheceram que o cuidado básico com o corpo, desde a alimentação até a forma de escovar os dentes é preventivo para a saúde da criança. E que o brincar, a forma de contar histórias, o cantar, a altura da voz, são muito importantes para o desenvolvimento bio-psico-social da criança, e que tudo isto faz parte da educação da criança.

. A parceria público-privada é viável na educação, mesmo em sua base. Idealmente, para que as vivências reflexivas sejam autênticas e produtivas, deveriam ser providas através de equipe multidisciplinar ou profissional adequadamente preparado, sem relação patronal com os agentes educacionais.

. A Lei de Diretrizes Básicas para a Educação e o Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil, trouxeram um avanço importante no posicionamento em relação à proposta da educação para a criança, onde ela

é vista como um sujeito em desenvolvimento e que tem um saber a ser desenvolvido.

. Pelo exposto, é desejável que o modelo seja reaproveitado e estendido a todas as instituições que trabalham com educação, com a devida reavaliação para corrigir eventuais desvios de rumo e aprimoramento.

Outras constatações foram feitas, sobre as quais faremos também algumas considerações finais, visando aprimorar os resultados numa intervenção futura mais próxima do ideal: havia (e ainda há) falta de preparação pessoal e profissional dos agentes educacionais das creches de Franca; há carência geral de materiais didáticos; o espaço físico é insuficiente na maioria das creches; havia falta de companheirismo entre as agentes educacionais; havia (e ainda há) dificuldades em lidar com a falta de limites das crianças; havia (e ainda há) dificuldades para as agentes educacionais em trabalhar com crianças que apresentam: problemas na fala, na aprendizagem (memorização, escrita); apatia; hiperatividade; agressividade; erotização excessiva, etc; havia (e ainda há) número excessivo de crianças em cada sala de aula; as agentes educacionais trabalham em excesso; a remuneração é insuficiente para suas despesas básicas.

Nas creches de Franca inexistia agente educacional do sexo masculino que trabalhe diretamente com as crianças de 4 meses à 6 anos de idade.

Foi detectado pelos discursos das agentes educacionais a existência de crianças com graves problemas psíquicos e distúrbios de linguagem, antes não valorizados/detectados.

Estas constatações, levaram-nos a várias reflexões:

- gostar do trabalho com a educação da criança é fundamental para conseguir ajudar a criança em seu desenvolvimento bio-psico-social, mas não é suficiente, para se chegar aos objetivos propostos pelo Referencial Curricular.
- Se há número excessivo de crianças em uma sala de aula não é possível para uma só pessoa, cuidar, educar e possibilitar um bom aprendizado por mais que tenha qualificativos como curso superior, técnicas ditas apropriadas e materiais pedagógicos. O agente educacional só pode escutar as crianças adequadamente se cuidar de um número que não seja excessivo e se não estiver muito cansado: a jornada dupla ou tripla de trabalho é sacrificial e improdutiva em relação aos objetivos propostos. E como já nos alertava Paulo Freire é necessário ter amor para educar. As agentes educacionais nos surpreenderam ao revelarem o amor, a criatividade e a disponibilidade para trabalhar com as crianças. Mas, os conhecimentos da Psicanálise e os registros históricos mostram que diante do sacrifício o que pode prevalecer é muita raiva e não o amor.
- O bom desempenho duradouro de uma função remunerada se correlaciona com um salário que seja suficiente pelo menos para cobrir as despesas básicas (alimentação, água, energia elétrica, aluguel, etc).

- A Lei de Diretrizes Básicas para a Educação não previu mecanismos para viabilizar seu adequado cumprimento, fugindo à realidade sócio-econômica dos usuários das creches e dos agentes educacionais.
- A inexistência do agente educacional do sexo masculino que trabalhe diretamente com a criança nas creches, levanta uma questão importante para ser pesquisada.

Assim, concluímos que é importante que haja uma mudança urgente na política de organização do trabalho nas creches, seja através do governo municipal, estadual ou federal, proporcionando o suporte básico mínimo afim de que melhorem consideravelmente as condições físicas e os salários das agentes educacionais, para que as propostas do Referencial Curricular Nacional e as determinações da LDB, sejam viabilizadas.

Na realização do *Projeto Solidariedade*: a creche como espaço de sociabilização, observamos o mesmo medo das agentes educacionais em relação às colegas e em relação à direção e às pedagogas que representavam a prefeitura, semelhantes aos fatos descritos na Introdução, ocorridos em outras escolas onde atuei antes. Elas se sentiam oprimidas pelos(as) representantes das autoridades às quais estavam submetidas.

Esta proposta de um novo posicionamento em relação ao lugar que o(a) agente educacional deve ocupar, é uma luta de todos que se interessam pela melhoria das condições de vida do ser humano, pela justiça social e pela diminuição das transgressões aos códigos civilizatórios.

Como dizia Henrique José de Souza (1883-1963), a esperança da colheita reside na semente (*Spess messis in semine*), e a semente, que são as crianças, e as agentes educacionais que cuidam das crianças, precisam ser muito bem cuidadas.

Acreditamos que, educar uma criança, é oferecer a ela a oportunidade de se conhecer, de poder falar e escutar, de amar, de conhecer os limites, de ter dúvidas e de questionar, de brincar, de inventar, de cantar, de conviver com seus semelhantes e familiares, enfim, dar possibilidades para novos conhecimentos e desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Creche com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Revista Psicologia – Ciência e Profissão*. Ano 19, n. 2. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1999.
- ALVARES DA SILVA, M. E. *O gozo feminino*. São Paulo: Iluminaras, 1995.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. de S. Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990
- BETTELHEIM, B. *Freud e a alma humana*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- BLEICHMAR, H. *Introdução ao estudo das perversões*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BOUDON, R.; BOURRICCAUD, F. Dicionário crítico de sociologia. São Paulo: Ática, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª séries do ensino Fundamental; introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC – SEF, 1997.
- _____. Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). *Ação compartilhada das políticas de atenção integral à criança de zero a seis anos*. Brasília: SEAS, 1999.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília: Ministério da Criança. Projeto Minha Gente, 1991.
- _____. *Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAMPOS, M. Malta. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARREIRA, A. F. Subjetividade e autoria: o sujeito como vacilo do “eu”? Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em psicologia sob a orientação da Profa. Drª Leda Verdaiani Tfouni e junto ao programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia e

Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, SP, 2000.

CODO, W. O que é alienação. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem* – Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

CHIZZOTTI, A. A. *Pesquisa em Ciências Sociais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. Saber Pensar. *Guia da escola cidadã*, v.6. São Paulo: Cortez, 2000.

DOLTO, F. *No jogo do desejo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

_____. *Psicanálise e pediatria*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

_____. *Seminário de Psicanálise de Crianças*. 2 Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A., 1990.

ESTATUTO da criança e do adolescente. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1994.

FAZENDA, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. (org.). 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, A. B. H. *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à Prática Educativa. 19.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, C. G., GORZÍLIO, E. M., SALGADO, C. S. P. *Perfil dos educadores das creches conveniadas com a Prefeitura Municipal de Franca – Março de 2002*. Franca, 2002.

FREUD, S. *Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.

_____. *A dissolução do Complexo de Édipo* (1924). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. *A pulsão e suas vicissitudes* (1915). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. *Além do princípio do prazer* (1920). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. *Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos*. (1925). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, S. *A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade* (1923). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. v.XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. *Fragmento da análise de um caso de histeria* (1905). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. v.VII, 1989.

_____. *Interpretação dos sonhos* (1900-1901). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, Rio de Janeiro: Imago, v. IV e V, 1990.

_____. *O futuro de uma ilusão* (1927). Edição Brasileiras das Obras Psicológicas Completas. v.XXI, 1990.

_____. *O Mal-estar na civilização* (1930). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1980.

_____. *Sexualidade feminina* (1931). Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas Completas, Rio de Janeiro: Imago, v.XXI, 1990.

_____. *Tratamento Psíquico* (1905). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, v. VII, 1990.

_____. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. *Uma criança é espancada: uma contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas. Rio de Janeiro: Imago, v.XVII, 1990.

FLORENZANO, E. *Dicionário de Ouro Alemão-Português*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d., p.256.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMA KURY, A. *Mini-dicionário Gama Kuri da Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2001.

GARCIA-ROSA, L. A. *Introdução à metapsicologia freudiana*. Rio de Janeiro, 1991, v.2.

_____. *Introdução à metapsicologia freudiana*. Rio de Janeiro, 1995, v.3.

GERA, M. Z. F. *Conhecendo os educadores de creche: um estudo sobre quem cuida diretamente da criança*, 1994, 192. Livre Docência, UNESP, Franca, 1994.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1993.

GOETHE. *Fausto*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

- HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- _____. *A creche em busca da identidade*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- JAKOBSON, R. *Lenguaje infantil y afasia*. Madri: Ayuso, 1974.
- JONES, E. *A vida e a obra de Sigmund Freud*. v.1. Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- KAUFMANN, P. – *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: O legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KRAMER, N., SPRENGER, J. *O martelo das feiticeiras*. 9.ed., Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.
- KUPFER, M.C. *Freud e a Educação*. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- LACAN, J. *Escritos*. Tomo 2. México: Siglio Veintiuno, 1984.
- _____. *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* (1949).
- _____. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva S. A. 1992.
- _____. *O Seminário. Livro 1, Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *O Seminário. Livro 2, O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 4.ed. 1995.
- _____. *O Seminário. Livro 3, As psicoses*. 2. ed. 1988.
- _____. *O Seminário. Livro 5, As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. *O Seminário. Livro 11, Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- _____. *O Seminário. Livro 20, Mais Ainda*. Rio de Janeiro: Zahar, 2.ed., 1985.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- LAROUSSE. *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LAROUSSE CULTURAL G. E. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1998.
- LEDOUX, Michael H. *Introdução à obra de Françoise Dolto*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- LEI DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Secretaria do Estado da Educação. Abrelivros-Associação Brasileira dos editores de Livros, 1998.
- LEITE, M. P. S. *A negação da falta*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

LEVIN, E. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Tradução de Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Tradução de Lúcia Endlich Orth e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1997.

LEVISKY, David Léo (org.) *Adolescência: pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MARCILIO, M. L. In FREITAS, M. C. (Org.) *História Social da Infância no Brasil- A Roda de expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726-1950*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*, Livro I. O processo de produção capitalista. A transformação do dinheiro em capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

_____. *O Capital*. Como se Forma a Mais-Valia. Ed. Resumida- por Julian Borchardt. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MASSON, J. M. *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhem Fliess*. Rio de Janeiro: Imago, 1986. p.273.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

_____. *Seminário sobre metodologia científica. Análise Quanti-Qualitativa*. UNESP - Franca, 2001.

MONTENEGRO, Thereza. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: EDUC, 2001.

MRECH, L. M. *Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.

MURARO, R. M. *Sexualidade da Mulher Brasileira*. 5.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

NOGUEIRA, A. *Pesquisa social: introdução as suas técnicas*. São Paulo: USP, 1968.

NOVAES, M. E. *Professora Primária: mestra ou tia*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. 2.ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PATTI, E. A. M. R. *Mulher: educação, sexualidade e trabalho*. Dissertação para a obtenção do Título de Mestre em Serviço Social – Trabalho e Sociedade). Franca, 1997. 187 p.

PATTI, L. H. P. Hipertensão Arterial: Contribuição da Psicanálise na adesão ao Tratamento Clínico, 2002. Monografia apresentada à Universidade de Franca para a obtenção do título de Especialista do Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Psicanálise – Teoria e Técnica: Uma Visão Contemporânea.

PESSANHA, J.A.M. Platão – *Apologia de Sócrates*; Xenofonte. São Paulo Nova Cultural Ltda, 1999.

PORTILLO, R. *O sintoma na cultura* in Agente. Boletim da Escola Brasileira de Psicanálise. Salvador: Editorial, 1997.

ROMANELLI, G. In CARVALHO, M. C. B. (org.). *A Família Contemporânea em debate. Autoridade e Poder na família*. São Paulo: Educ/Cortez, 1995.

ROUDINESCO, E. e PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SAURET, M. J. *O Infantil e a Estrutura*. São Paulo: EBP, 1998.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

SILVA, E. T. da. *Professor de 1º Grau: Identidade em Jogo*. Campinas: Papirus, 1995.

SINGER, P. *Globalização e desemprego: diagnósticos e alternativas*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SÓFOCLES. *A trilogia tebana*. Édipo Rei, Édipo Colono, Antígona. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 251p.

SOUZA, H. J. *Mistérios do Sexo*. Rio de Janeiro: Aquarius, 1995.

SOUZA, I. S. de. *O resgate da identidade na travessia do movimento negro: arte, cultura e política*. Tese de Doutorado para obtenção do título de Doutora em psicologia escolar. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo. Orientadora Dr^a Sílvia Leser de Mello. 1991, 376.

TSÉ, L. - *Tao Te King*: Tradução de Huberto Rohden, Círculo do Livro, São Paulo, s. d.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.