

Guilherme Trevizoli Salomão

QUANDO A CRECHE É ESPAÇO EDUCATIVO, TODOS *EDUCAM*: AS EQUIPES DE
APOIO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Assis
2009

Guilherme Trevizoli Salomão

QUANDO A CRECHE É ESPAÇO EDUCATIVO, TODOS *EDUCAM* : AS EQUIPES DE
APOIO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Guimarães
Co-Orientadora: Prof^a Dr^a Elisabeth Gelli Yazlle

Assis

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

S173q	<p>Salomão, Guilherme Trevizoli</p> <p>Quando a creche é espaço educativo, todos educam: as equipes de apoio em contextos de educação infantil / Guilherme Trevizoli Salomão. Assis, 2009 133 f.</p> <p>Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.</p> <p>1. Creches. 2. Creches - empregados. 3. Educação de crianças. I. Título.</p>
	<p>CDD 362.71 372.21</p>

Para Arlete, minha mãe,
que viu esse trabalho ser iniciado, mas não pode vê-lo ser concluído.

Agradeço, primeiramente, a Marco Polo Salomão, meu pai,
que me orientou e me apoiou durante toda minha vida, e que durante o Mestrado não foi
diferente;

Agradeço à Prof^a. Dr.^a Elisabeth Gelli Yazlle,
pela orientação, atenção, dedicação e *puxões de orelha*;

Agradeço também à Prof^a Maria Aparecida Piola,
pelo incentivo e por despertar minha atenção às questões de gênero e caminhos profissionais
na Educação Infantil;

Agradeço ao Prof. Dr. José Luiz Guimarães
pelo auxílio e acolhimento nas complicadas reviravoltas institucionais que ocorreram durante
essa pesquisa;

Agradeço às professoras Dr.^a. Célia Maria Guimarães e Dr.^a. Maristela Angotti - ambas
docentes da Universidade Estadual Paulista, UNESP – pelas inestimáveis sugestões oferecidas
a esse trabalho, por ocasião do Exame Geral de Qualificação;

Agradeço ao coordenador José e todos os funcionários da Creche Cocoricó,
por participarem e permitirem a realização da presente pesquisa;

E agradeço também aos meus amigos e companheiros,
que divertiram-se comigo durante meus períodos de descanso, tornando a estadia em Assis
mais agradável, e também me dando forças e incentivos para continuar realizando esse
trabalho mesmo nos momentos mais difíceis.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não será necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já apresenta uma concepção educacional.

MOYSÉS KUHLMANN JR.
no livro *Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica*

RESUMO

Esta dissertação foi realizada na área de conhecimento Psicologia e Sociedade, dentro da linha de pesquisa Infância e Realidade Brasileira, no programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista – campus de Assis. Em nossa cultura, a tarefa de *educar* e *cuidar* de crianças é vista como um comportamento ou uma função natural da mulher. Esta idéia contribuiu para a delimitação dos espaços e das práticas profissionais femininas, contaminando a identidade profissional das trabalhadoras de creche com a figura doméstica e as práticas da *maternagem*. Entretanto, essa e tantas outras tarefas e características atribuídas como naturais à mulher foram construídas ao longo da história da nossa cultura e da nossa sociedade. A partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, as creches no Brasil passaram a compor formalmente, junto com as pré-escolas, a Educação Infantil – primeira etapa do sistema educacional brasileiro. Contudo, a literatura tem revelado a permanência de uma compreensão *assistencialista* de creche, acompanhada por práticas baseadas no senso comum, na maternagem *inata* e na desprofissionalização das pessoas (geralmente mulheres) que aí atuam. Neste sentido, têm surgido diversos trabalhos acadêmicos voltados para a superação deste quadro, especialmente quanto à formação de educadores para estes contextos. Porém, além dos *educadores formais*, as instituições educacionais públicas contam com equipes de auxiliares (cozinheiras, serventes, técnicos de enfermagem, entre outros) que, pela natureza do seu trabalho, interagem com as crianças pequenas em diversas situações cotidianas. Esses contatos não se restringem às suas funções precípuas e atendem às necessidades imediatas das crianças: conversam, transmitem valores e saberes, tornando-se, assim, co-responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças que frequentam o espaço socializador da creche. O presente trabalho teve por objetivos implementar e analisar um processo de *formação em serviço* com funcionários da equipe de auxiliares – aqui denominada Equipe de Apoio – de uma creche pública, em uma perspectiva de profissionalização significativa, voltada para uma educação de qualidade para crianças pequenas. Utilizamos recursos da metodologia etnográfica e da *pesquisa ação*, tomando a instituição e seus funcionários como foco, abordando-a a partir de observação participativa, registrada em diário de campo, de entrevistas individuais e grupais. A partir de um processo permeado por desencontros, identificamos principalmente, através de nossa avaliação, o equívoco de se realizar um trabalho de formação que não incluiu todos os funcionários que atuavam na instituição, negando possibilidades de diálogo entre professores e Equipe de Apoio, entrando em conflito com a cultura institucional e limitando as possibilidades de transformação. Também apontamos a baixa eficácia de programas de formação de curta duração e as dificuldades advindas da centralização do saber/poder, destacando a importância do desenvolvimento de programas de formação continuada, participativos, envolvendo todos os funcionários da creche e que respeitem o contexto da instituição e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Palavras chave: creche; creche – empregados; educação de crianças; formação contínua; profissionalização.

ABSTRACT

This dissertation took place in major area of Psychology and Society, in the branch of Childhood and Brazilian Reality, at the Post Graduation program of Psychology in Paulistan State University – Assis campus. In our culture, the tasks of educating and taking care of children are seen as a natural woman behavior or function. That idea contributed to a feminine space and professional practice delimitation, which contaminates the professional identity of childcare facilities workers with a domestic picture and maternity care. However, those ones and many others tasks and characteristics attributed to a woman as natural had been built throughout history of our culture and society. From the regulation of the Law of Guidelines and Bases, in 1996, the childcare facilities in Brazil had formally become component, with the preschool, of the Infantile Education, first stage of the Brazilian educational system. Nevertheless, the literature has shown a permanence of a charitable understanding on the childcare facilities function, accompanied by common sense based practices, the innate motherhood and the nonprofessionalization of people (usually women) who work there. Accordingly, there have been many scholarly works aimed to overcome this situation, especially regarding the educator formation in these contexts. But besides the formal educators, public educational institutions have teams of assistants (cooks, nurses ...) which, by nature of their job, interact with children in many situations everyday. In these contacts, they are not restricted to their main duties and meet the immediate needs of children: talk, transmit values and knowledge, becoming co-responsible for education and development of children who attend the childcare facilities socializing area. The present work had as its objectives to implement and analyze a process of in-service training to a day care center assistants employees - named here as *support team* – of a public childcare center, on a prospect of significant professionalization, focused on an education of quality to children. We made use of resources of ethnographic research and action research methodology, taking the institution and its staff as focus, approaching it by participative observation registered in a field diary and by individual and group interviews. By a process permeated by disagreements was possible to identify, mainly through our evaluation, the mistake of carry out a work of formation which doesn't include every member of staff who worked in the institution, denying possibilities of dialogue between the teachers – not always properly graduated – and the *support team*. This incurs a conflict with the institutional culture which restricts the possibilities of transformation. We also pointed out the low efficacy of short duration formation programs and the difficulties brought by the power/knowledge centralization, emphasizing the importance of the development of continuous and participative formation programs, in which would be implied every member of staff of a childcare center, and which respect the context of the institution and the current National Curriculum Guidelines for Infantile Education.

Keywords: childcare facilities; childcare facilities – employees; children education; continuing education; professionalization.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 – INTRODUÇÃO.....	13
1.1 – A mulher e o trabalho.....	13
1.2 – Creche: lugar de cuidados e educação.....	18
1.3 – A mulher e as práticas em contextos de Educação Infantil.....	25
2 – A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EQUIPES DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
3 – OBJETIVOS	36
4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
4.1 – Etnografia	37
4.2 – Pesquisa-ação	39
4.3 – Conhecendo o campo de pesquisa: instrumentos	40
5 – A CRECHE COCORICÓ: O QUE OBSERVAMOS E O QUE A INSTITUIÇÃO FALA DE SI	44
5.1 – Caracterização do cenário e dos atores que participaram do trabalho.....	44
5.1.1 - Caracterização das rotinas gerais	51
5.2 – As monitoras e o coordenador: o que observamos e o que eles dizem	53
5.2.1 – A creche que se pensa e a prática que se faz	53
5.2.2 – A opinião das funcionárias a respeito das crianças que freqüentam a creche.....	61
5.2.3 – O perfil das funcionárias e as relações interpessoais vistas pelas monitoras	65
5.2.4 – O trabalho predominantemente feminino na creche.....	68
5.2.5 – As relações entre as funcionárias e o coordenador.....	74
5.3 – A Equipe de Apoio: o que observamos e o que ela diz	74
5.3.1 – Quem é a Equipe de Apoio e o que ela faz	75
5.3.1.1 – Auxiliares de serviços gerais	75
5.3.1.2 – Merendeiras	77
5.3.1.3 – Secretária	79
5.3.2 – Como as funcionárias da Equipe de Apoio são vistas pela creche	80

5.3.3 – O entendimento que a Equipe de Apoio tem:	82
5.3.3.1 – A respeito da creche e de suas funções	82
5.3.3.2 – A respeito das crianças usuárias	87
5.3.3.3 – A respeito da relação entre os funcionários da creche	89
5.3.3.4 – A respeito do trabalho feminino na instituição	90
5.3.3.5 – A respeito do relacionamento com o coordenador	92
6 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EQUIPE DE APOIO	94
6.1 – Uma visão geral do conhecimento da Equipe de Apoio sobre o trabalho na creche e com crianças	94
6.2 – A realização do <i>grupo de formação</i>	97
6.3 – Como trabalhamos:.....	99
7 – ANÁLISE SOBRE O TRABALHO REALIZADO	109
7.1 – As categorias de análise	109
7.2 – Interpretações e análise	112
8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
BIBLIOGRAFIA	121
ANEXOS	I
ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIAS	II
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR	III
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	V
ANEXO D – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CRECHE COCORICÓ	VII
ANEXO E – A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA DA CRECHE COCORICÓ.....	VIII
ANEXO F – CONCEPÇÃO DE EDUCAR DA CRECHE COCORICÓ	IX

APRESENTAÇÃO

Fui aluno do Curso de Graduação em Psicologia da UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, tendo concluído a formação de psicólogo em 2005.

No decorrer de minha vida acadêmica de graduação, minha primeira oportunidade de contato direto com o universo da Educação Infantil foi no terceiro ano de faculdade, em uma disciplina – *Prática de Ensino em Psicologia* – que oferecia estágios em creches, pré-escolas ou em escolas públicas da rede municipal. Porém, por razões pessoais, optei pelo estágio de docência com adolescentes da 8ª série do primeiro grau. Contudo, nesse mesmo ano, cursei uma disciplina optativa – *Formação e Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem* – ministrada pela professora Maria Aparecida Piola, que abordava o tema proposto sob uma perspectiva sócio-histórica, tratando também de temas relacionados à infância.

No quarto ano, justamente por nunca ter trabalhado com crianças pequenas, estagiei em um núcleo voltado para a Educação Infantil que desenvolvia o projeto “Centro de Convivência Infantil: um espaço de construção coletiva”, realizado na instituição de Educação Infantil da própria faculdade. Em um encontro informal com a Profª. Maria Aparecida, ela fez um comentário enaltecido, chamando atenção ao fato de um homem dedicar-se ao estudo e ao trabalho com crianças pequenas – referência às minhas reflexões sobre caminhos profissionais.

Neste projeto, através do qual fui bolsista da PROEx – Pró Reitoria de Extensão da UNESP – nós, estagiários, acompanhávamos semanalmente as práticas e atividades das *recreacionistas*, realizando também *horas de estudo* com elas. Mensalmente, efetuávamos reuniões com a presença de todos os estagiários e funcionários, inclusive a Equipe de Apoio local – faxineiras, enfermeira, secretária e cozinheiras. No ano seguinte, participei do mesmo núcleo de estágio e optei por assumir as reuniões quinzenais com o grupo de discussão e formação da Equipe de Apoio da instituição. Esta atividade não foi incluída nos estágios do ano anterior, embora víssemos a necessidade de sua realização.

O interesse das funcionárias da Equipe de Apoio pelo trabalho desenvolvido – que incluía o estudo de questões ligadas à criança e a educação, além da possibilidade de participarem dos planejamentos – foi tão grande que chamou nossa atenção, levando-nos a questionar sobre o assunto e a delinear um projeto de pesquisa, posteriormente aprovado por ocasião do ingresso no Programa de Mestrado.

Apresentamos, a seguir, a estrutura do estudo realizado e que contou, também, com as contribuições recebidas da banca examinadora de Qualificação e de outros leitores do material produzido.

A presente dissertação compõe-se de oito capítulos:

A INTRODUÇÃO refere-se à construção social e histórica da atual concepção do papel da mulher – ligada ao lar, aos filhos e às tarefas domésticas – explicitando os movimentos da sociedade que construíram essas concepções. Neste capítulo também é abordado o surgimento das creches no Brasil, apontando políticas e concepções que influenciaram ou determinaram as práticas nestes espaços, finalizando com uma discussão sobre a participação da mulher no trabalho nas instituições de atendimento à infância e sobre a identidade profissional das trabalhadoras dessas instituições.

No capítulo 2 – FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AS EQUIPES DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – procuramos aprofundar a discussão e justificativa sobre o tema escolhido, tratando da questão da formação de educadores.

No capítulo 3 expomos os OBJETIVOS da presente pesquisa.

Em PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – capítulo 4 – apresentamos e justificamos a escolha dos caminhos que nos levaram a obter conhecimentos relativos ao interesse desse trabalho, apresentando também os instrumentos utilizados.

No capítulo 5, A CRECHE COCORICÓ: O QUE OBSERVAMOS E O QUE A INSTITUIÇÃO FALA DE SI, procuramos expor o local e o ambiente no qual se desenvolveu a pesquisa, caracterizando as rotinas gerais e apresentando também os discursos tanto das funcionárias diretamente responsáveis pelo trabalho com as crianças como das responsáveis pelos trabalhos considerados auxiliares ao funcionamento da creche – cozinha, secretaria, limpeza – de modo a dar voz aos atores da pesquisa.

No Capítulo 6 expomos O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EQUIPE DE APOIO, conforme realizado por essa pesquisa.

No capítulo seguinte – o sétimo – apresentamos as *categorias de análise* extraídas da prevalência dos temas que surgiram no decorrer do trabalho, expondo, a partir delas, nossas interpretações e a ANÁLISE SOBRE O TRABALHO REALIZADO.

No último capítulo, expomos as CONSIDERAÇÕES FINAIS, comentários e reflexões a respeito do trabalho desenvolvido, como modo de seu aperfeiçoamento e colaboração com estudos futuros na área.

1 - INTRODUÇÃO:

1.1 – A mulher e o trabalho

Em nossa sociedade, a figura feminina é vista como *naturalmente* ligada à família, ao lar e à maternagem; porém, em uma perspectiva social, entendemos que essa é uma imagem construída num processo histórico e cultural. No presente trabalho nos ateremos às transformações ocorridas com a figura da mulher nos últimos três séculos, para melhor compreender, assim, a constituição da identidade profissional das trabalhadoras de creche.

Usamos, como principais referências neste capítulo, quatro trabalhos realizados por diferentes autoras¹ presentes no livro organizado por Mary Del Priori (2004), que trata de temas relacionados com a história da mulher no Brasil. Também usamos como referência a obra da historiadora francesa Michelle Perrot que, trabalhando temas ligados às classes excluídas da história tradicional, fala sobre as mulheres e a transformação de seu modo de inserção na sociedade. Apesar da obra de Perrot não tratar especificamente da história das mulheres no Brasil, ela apresenta contextos e motivações que transformaram os espaços ocupados pela mulher na sociedade européia ocidental, trazendo contribuições importantes para a discussão do tema. Cabe enfatizar que o Brasil mantinha relações com a Europa, especialmente com Portugal, na condição de colônia. Assim, a constituição da figura da mulher brasileira se enraíza, predominantemente, em Portugal do século XVIII.

Para Michelle Perrot, a divisão social do trabalho que foi se acentuando nas cidades a partir do século XVIII transformou o espaço doméstico, possibilitando o surgimento da figura da mulher dona-de-casa:

Na sociedade dita tradicional, a família é uma empresa e todos os seus membros concorrem juntos, à medida de cada um, para a sua prosperidade. Ainda que exista uma partilha freqüente muito acentuada dos papeis e tarefas, continua a haver uma certa fluidez nos empregos. Os trabalhos domésticos não são apanágio exclusivo das mulheres, e os homens podem ajudar; por exemplo, a preparação de certos alimentos fica a cargo deles. A indústria têxtil a domicílio teria aumentado essa fluidez: testemunhos e imagens mostram-nos trocas de papel, o homem a cozinhar e varrer, a mulher a acabar sua peça. [...] Por outro lado, o chefe da casa é o homem. O “dono-de-casa” – o termo aparece no século XVI – designa o chefe dessa empresa que é o espaço doméstico.

A dona de casa herda as suas funções. A novidade de sua posição no século XIX reside na acentuação da divisão do trabalho e na separação dos locais de produção e

¹ A saber: D’INCAO (2004), FONSECA (2004), LOURO (2004), e RAGO (2004).

de consumo. O homem na fábrica, a mulher em casa, ocupando-se do doméstico. (PERROT, 1988, p 189-190)

O trabalho nas fábricas distanciou o homem do lar, “conduzindo” a mulher a assumir o espaço doméstico e as responsabilidades da administração de tal espaço, como os gastos com a alimentação, bebidas e roupas dos membros da família, mantendo os gastos dentro do salário recebido pelo marido e dos pequenos trabalhos que ela mesma realizava. Nessas condições, a mulher se torna a figura que domina o espaço doméstico, tendo um papel importante na educação dos filhos, já que os pais estavam nas fábricas, distantes da casa, o que reforça o poder da figura da mãe.

O Brasil do século XIX passava por transformações tais como: a consolidação do capitalismo, o surgimento de novos modos de convivência social graças ao crescimento das cidades (mais intensamente no final do século) e, principalmente, a ascensão da burguesia e suas relações com instituições como família, trabalho, escola e igreja. No imaginário público e privado da época, influenciado pelos valores burgueses, a mulher era exaltada nos campos religiosos, políticos e poéticos, focando-se, principalmente, na figura da mãe, fortalecendo esta imagem a ponto de torná-la capaz de absorver todas as outras (PERROT, 1988). Houve então o fortalecimento da idéia de que *ser mulher é ser mãe*, cuidando da casa, dos filhos e mantendo-se na esfera privada da sociedade. Nesta perspectiva, a mulher deveria assumir uma posição voltada à intimidade do lar, à maternidade e à dedicação ao marido, sendo um espelho da vida familiar. A imagem e o comportamento da esposa burguesa eram avaliados tanto pelas visitas que ocorriam a seu lar quanto pela sua presença nos espaços públicos, como bailes e teatros, submetendo-as a uma atenção e vigilância constante², conduzindo-as a adotar um padrão de conduta que não *prejudicasse* sua própria imagem, seu “valor” e, conseqüentemente, a imagem da família³ (D’INCAO, 2004). Essa representação era tão importante que as filhas da burguesia mais abastada eram educadas com “habilidades de *mando*⁴” das criadas e serviçais, “[...] acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de representá-lo socialmente” (LOURO, 2004, p. 446).

² Essa representação de que a mulher deveria se limitar à vida doméstica enquanto o homem supria o lar serviu como um instrumento ideológico para distinguir as damas burguesas das mulheres pobres, que sempre precisaram trabalhar fora de casa. (FONSECA, 2004)

³ Os homens dependiam muito da imagem que sua esposa pudesse transmitir à sociedade, sendo um capital simbólico importante (D’INCAO, 2004).

⁴ Grifado no original

No Brasil, entre os anos de 1920 a 1930, a questão da maternidade foi associada aos ideais de formação da identidade nacional, exaltando a imagem da “mãe cívica”, que seria aquela que “[...]preparava física, intelectual e moralmente o futuro cidadão da pátria, contribuindo de forma decisiva para o engrandecimento da nação” (RAGO, 2004, p. 592).

Apesar dos valores da burguesia ditarem que a mulher deveria se resguardar dentro de casa, esta não era uma opção para as mulheres oriundas das camadas mais pobres da sociedade. A instabilidade do emprego do marido e os baixos salários obrigavam-nas a tentar obter uma renda extra ou, muitas vezes, a principal fonte de renda familiar, através do trabalho fora de casa (FONSECA, 2004). As mulheres, junto com as crianças, chegaram a compor mais da metade da força de trabalho em algumas indústrias, como a têxtil (FONSECA, 2004; RAGO, 2004).

O trabalho feminino fora de casa só era socialmente aceito quando as mulheres estavam sós – solteiras ou viúvas – e, mesmo nessas condições, somadas ao fato do trabalho ser necessário à sobrevivência, as atividades femininas externas ao lar eram vistas como uma fatalidade, um afastamento das tarefas “naturais” que poderiam ameaçá-las como mulheres (LOURO, 2004). Com isso, a mulher trabalhadora foi percebida e descrita em documentos de diferentes formas, quase sempre de formas pejorativas: elas eram “frágeis e infelizes para os jornalistas, perigosas e ‘indesejáveis’ para os patrões, passivas e inconscientes para os militantes políticos, perdidas e ‘degeneradas’ para os médicos e juristas [...]”⁵. Esses discursos são baseados na forma masculina de pensar a mulher, mesmo quando eram proferidos por elas mesmas (RAGO, 2004). Estas idéias, somadas às manifestações de que o trabalho feminino fora do lar poderia destruir a família e levaria as mulheres a deixar de serem mães dedicadas e carinhosas, bem como a valorização dos cuidados e supervisão dos filhos pelas mães e não por amas ou estranhos (D’INCAO, 2004), buscavam, direta ou indiretamente, direcionar as mulheres a restringir-se à vida doméstica⁶, levando também a delimitação de rígidos códigos de conduta e moralidade para com a família às mulheres de todas as classes sociais (RAGO, 2004). O *ser mãe* passa a ser uma posição valorizada, mas que restringia a ação e o poder⁷, principalmente político, da mulher na sociedade.

⁵ RAGO, 2004, p. 579

⁶ Houve manifestações em prol do trabalho da mulher, defendendo-o como emancipatório, mas que enfatizavam que tais benefícios serviriam para que a mulher tivesse melhores condições de desenvolver seu lado materno e o cuidado da família (RAGO, 2004), reafirmando os valores masculinos da dedicação feminina ao lar.

⁷ Para Perrot, a questão do poder é central na relação entre homens e mulheres (1988, p. 184).

Essa exclusão das mulheres pouco condiz com a declaração dos direitos do homem, que proclama a igualdade entre todos os indivíduos. As mulheres não seriam “indivíduos”? A questão é embaraçosa; muitos pensadores – como Condorcet, por exemplo – pressentiram-na. Única justificativa: argumentar sobre a diferença dos sexos. É por isso que esse velho discurso retoma no século XIX um novo vigor, apoiando-se nas descobertas da medicina e da biologia. É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas “espécies” com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. As mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. (PERROT, 1988, p. 177)

E ainda:

O século XIX levou a divisão de tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, cadenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não-qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas. (PERROT, 1988, p. 186-187)

Nestes dois trechos, a autora mostra como o poder masculino (nos campos da ciência e da política) trouxe para o senso comum a suposta afeição *natural* da mulher, discurso que permanece até os dias de hoje. Essas explicações naturalistas serviram como referência para a determinação dos espaços sexuais e como uma das justificativas para uma menor valorização da mão de obra feminina – menos inteligente, menos racional e conseqüentemente, menos apta – que viria a ser explorada na busca pelos maiores lucros da indústria capitalista. Afinal, os donos dos meios de produção sabiam que as mulheres, e também as crianças, poderiam operar como os homens as máquinas da indústria e receberiam menos, maximizando os lucros (HUBERMAN, 1986).

Os baixos salários nas fábricas eram decorrentes tanto do excedente de mão de obra masculina e feminina disponível no mercado – resultante, no caso da Europa, dos trabalhadores do campo que foram expulsos da terra pelos interesses especulativos dos proprietários⁸ – como pela desqualificação desses trabalhadores, que contavam apenas com sua capacidade de trabalho para garantir sua subsistência, ficando à mercê daqueles capazes de contratá-los (HUBERMAN, 1986). Essa situação foi conseqüência da estruturação do capitalismo e da Revolução Industrial (século XVI em diante) e, a partir do século XIX, como o sistema de produção fabril dividia as atividades de forma a não serem necessárias

⁸ No Brasil, a mão de obra provinha das massas de imigrantes que se estabeleciam aqui, sendo abundante a quantidade de mulheres e crianças disponíveis para trabalhar em fábricas (RAGO, 2004).

habilidades complexas, – o que permitia que pessoas sem qualquer treinamento, e até crianças de poucos anos, trabalhassem – os trabalhadores do campo, agora operários das fábricas, não desenvolviam competências ou profissionalização, sendo apenas uma *força braçal* que poderia ser suprida ou substituída com facilidade.

No Brasil, os salários das mulheres eram inferiores aos dos homens sob a justificativa – além de outras referentes às suas capacidades mencionadas anteriormente – de que o trabalho feminino possuía um “caráter transitório”, sendo apenas uma renda complementar à do marido em momentos de dificuldade financeira. Além disso, os valores impostos pela sociedade defendiam que a mulher deveria sempre dar prioridade para suas tarefas do lar e para com a família, abandonando seus afazeres externos sempre que sua verdadeira ocupação de esposa e mãe assim exigisse, corroborando a idéia de ocupação eventual (LOURO, 2004).

Entretanto, apesar dos movimentos contra a mulher-trabalhadora e a favor da mulher-mãe, elas continuavam no mercado de trabalho. Uma das possíveis respostas para esse fato, naquele contexto, era a necessidade de sobrevivência: as mulheres solteiras precisavam obter um modo de se sustentar; e mesmo as casadas poderiam ser abandonadas, ficando em condição semelhante àsquelas. Fonseca diz que “o homem que não queria mais viver com sua esposa podia simplesmente sumir, esperando que sua mulher desse conta de sustentar a família. Se sua mulher não saísse tranqüilamente de sua vida, o homem podia tomar medidas mais enérgicas” (2004, p. 523), como despejá-la, mostrando que legalmente não havia suporte à mulher que fosse rejeitada por seu marido, levando-as a procurar sustento no trabalho fora de casa.

Outra resposta possível e compatível com a anterior é o interesse do capitalismo, onde o desejo pelos lucros pessoais estava acima das questões morais a respeito do trabalho feminino, ainda que justificassem suas ações como uma benfeitoria:

Certamente, os homens da elite desejavam construir um mundo absolutamente dividido entre o público e o privado, mas, acima das discussões morais sobre a exploração do trabalho das mulheres, preocupavam-nos seus rendimentos econômicos. Assim, justificavam a exploração do trabalho feminino e infantil afirmando que muitas mulheres e crianças, principalmente as mais pobres, precisavam trabalhar para sobreviver e ajudar suas famílias. (RAGO, 2004, p. 593)

A questão do trabalho feminino nos últimos dois séculos esteve sempre permeado – e foi combatido – pelas questões da moralidade social da época, causando conflitos e fazendo com que as mulheres se sentissem culpadas por precisarem ou quererem exercer uma

atividade remunerada além das paredes do lar. Sendo condenadas ou não, muitas destas mulheres trabalhadoras eram – ou se tornaram – mães, o que as obrigou a buscarem um local onde pudessem deixar seus filhos.

1.2 – Creche: lugar de cuidados e educação

O aparecimento das creches, bem como a manutenção desse sistema de atenção às crianças, foi grandemente determinado pelos vários movimentos de organização das sociedades ao longo da história.

No caso brasileiro, as instituições para crianças pequenas surgiram na segunda metade do século XIX, por iniciativa filantrópica, com função asilar para crianças órfãs, abandonadas ou de famílias em que a mãe precisava trabalhar, com a justificativa de reduzir a mortalidade infantil – um problema agudo na época – e também dando suporte ao processo de industrialização que se aproveitava da barata mão de obra feminina, conforme explicitado anteriormente. Na virada para o século XX, algumas instituições adotaram o sistema de admissão aberta, para que houvesse um registro e reconhecimento dos pais das crianças, numa tentativa de evitar o abandono, dando às instituições de atendimento infantil um caráter de creche (MARCÍLIO, 1998).

A comunidade científica do início do século XX via na criança um investimento para produzir sujeitos aptos e saudáveis e, conseqüentemente, aumentar a força produtiva da sociedade. Assim, era necessário que as práticas preventivas – evitar, atenuar, corrigir e conservar – entrassem no cotidiano da sociedade, servindo de subsídio para as instituições de proteção infantil em seu modelo de atendimento (GONDRA, 2002). Conteúdos científicos de psicologia, puericultura e higiene foram adicionados aos cursos Normais, que formavam as professoras, demonstrando as formas mais *modernas* de lidar com as crianças (LOURO, 2004). Através das professoras com uma nova orientação foram introduzidas, então, rigorosas rotinas higienistas nas instituições de atendimento à infância, na tentativa de criar novos hábitos nas famílias de onde provinham as crianças atendidas, predominantemente das

camadas mais pobres da população, orientando-se pelo *objetivo educacional* aí embutido: a formação moral, física e intelectual da sociedade, visando um *novo homem*⁹.

Em 1899, através do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, o Estado assume a função de agente fiscalizador das instituições de Educação Infantil; o Governo Federal só viria a assumir oficialmente essa responsabilidade na década de 30, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Os órgãos da época responsáveis pela infância (Departamento Nacional da Criança e o Serviço de Assistência a Menores) adotaram a perspectiva da puericultura que, dentre outros princípios, afirmava que as crianças deveriam permanecer sob os cuidados de suas mães, ficando os serviços da creche como último recurso.

No Brasil, com a promulgação da Consolidação das Leis de Trabalho (C.L.T.), já na década de 40, as creches passaram a ser consideradas como direito das mães trabalhadoras. Contudo, esta perspectiva só ganhou força com o *Movimento de Luta por Creches*, deflagrado em São Paulo na década de 70. Este movimento exigia que houvesse disponibilidade de creches para filhos de mulheres trabalhadoras, e que nesses espaços fossem oferecidos serviços em ambiente saudável, no qual as ações tivessem função complementar e não substitutiva à família. As concessões do Estado às exigências do movimento tornaram as creches sinônimo de *conquista*, significado que reforçou a necessidade de haver uma transformação nas práticas desenvolvidas neste espaço para algo diferente da tradição assistencialista que acompanhava a instituição (KUHLMANN JR., 2001).

Foi durante esse Movimento que se evidenciou uma *contraposição* entre as funções de assistência e educação: as propostas da chamada *educação compensatória* acentuaram ainda mais o desequilíbrio na divisão dos recursos para as instituições pré escolares de atendimento à criança, favorecendo as verbas destinadas à alimentação e à assistência e, conseqüentemente, comprometendo os recursos específicos para educação pré escolar (como material didático e salário dos professores).

A pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos, também estava se expandindo e os educadores criticavam o assistencialismo presente nas propostas da chamada *educação compensatória*. Também a escola primária vivia um momento de denúncia de medidas assistenciais, como a merenda escolar, medidas que eram adotadas ao mesmo tempo que se arrojava o salário dos professores e que

⁹ Apesar do caráter higienista, disciplinador e moralizante, as descobertas científicas na área da medicina e na saúde – como a esterilização do leite – foram elementos de grande contribuição para a redução da mortalidade infantil.

diminuíam as verbas para a educação. Queria-se defender a qualidade do ensino e a culpa de sua queda parecia se por conta de a escola preocupar-se com a nutrição e não com a educação. É nesse contexto que a *educação* passou a ser vista como o oposto de *assistência*. (KUHLMANN JR., 2001, p. 198)

Também na creche a questão *educação versus assistência* ganhou espaço e foi nessa época que se desenvolveu o movimento para que as creches tivessem um projeto educacional explícito, uma vez que a “[...] educação parecia ser o elemento redentor dessas instituições” (KUHLMANN JR, 2001, p.199).

Cabe ressaltar que as práticas assistencialistas não são desprovidas de caráter educacional: elas possuem uma proposta educacional específica para a infância pobre, dirigida a inculcar a submissão nas crianças e famílias das classes populares (KUHLMANN JR., 2001). O autor destaca duas características desta proposta educacional discriminadora – que passou sem questionamentos até o final da década de 70, principalmente devido à sua vinculação aos órgãos governamentais de serviço social: a primeira característica é a de se orgulhar por manter as crianças longe de ambientes considerados *nocivos* e que pudessem “contaminá-las”, como a vida na rua e o contato com outras crianças consideradas com “grau de moralidade mais baixo.” A segunda, diz respeito à baixa qualidade¹⁰ no atendimento como uma das metas de trabalho, pois, uma vez que as instituições de atendimento infantil carregavam os preconceitos e assumiam a posição de serem instituições voltadas para o atendimento de famílias pobres, sua proposta pedagógica se limitava a dar àquelas crianças uma possibilidade de futuro igual à que sua classe social lhe permitia. Não era desejado que os “pobres” refletissem sobre suas condições sociais, e sim que eles se conformassem à sua condição.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa de pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. (KUHLMANN JR, 2001, p. 182-183).

Este autor também critica o modo como, nas últimas décadas, a literatura na área vem tratando o aspecto *educativo* das instituições destinadas ao atendimento à infância,

¹⁰ *Baixa qualidade*, no sentido de educação não intelectual/emancipatória, moralista e voltada para a submissão do pobre.

considerando-a como superior, neutra ou positiva, fruto de uma história linear de desenvolvimento da Educação Infantil, colocada em contraponto com as etapas e aspectos anteriores¹¹. Além disso, o autor enfatiza que atualmente propostas de programação para a Educação Infantil em diversos estados brasileiros estariam privilegiando o desenvolvimento cognitivo, ensaiando um modelo escolar de educação, deixando de lado o universo cultural da criança, os jogos e os brinquedos (IDEM, p. 200). Montenegro ainda aponta que é consenso entre os pesquisadores da área que “muitas pré-escolas agem erroneamente ao incorporarem um modelo escolarizado de suas propostas e práticas pedagógicas” (2001, p. 39).

É a partir da década de 70 que, no Brasil, são divulgados diversos estudos nas áreas da Psicologia e da Educação, destacando a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento humano. Passam a ser de domínio público estudos que enfatizam o papel das relações interpessoais no processo de desenvolvimento e aprendizagem, tanto entre adultos e crianças como entre crianças e crianças, ganhando força a idéia de que os ambientes coletivos poderiam tornar-se espaços privilegiados para um desenvolvimento saudável para a criança enquanto tal, e não na perspectiva higienista de “adulto do futuro”.

Na Constituição de 1988, o Estado se incumbiu de garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, marcando, a partir de então, sua forte participação na regulamentação daquilo que seria denominado, anos depois, de Educação Infantil. Assim, do ponto de vista da legislação, as creches deixam de ser um “mal necessário”, um “substituto da mãe”, um “favor do Estado”, abandonando a perspectiva meramente assistencialista, para ocupar um lugar de direito da família e da criança, concretizando os ideais dos movimentos da década de setenta, complementando-os com as idéias dos estudos científicos que defendiam a creche como espaço socializador.

Durante os anos 90, o COEDI – Coordenação de Educação Infantil – órgão ligado ao MEC, organizou diversos eventos nos quais foram debatidos temas e questões referentes à Educação Infantil, produzindo-se documentos norteadores das políticas para as creches e pré-escolas brasileiras. Dentre estes documentos, há que se destacar o intitulado *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, divulgado em 1994, onde encontramos o artigo *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil*, de Maria Malta Campos, no qual é enfatizado que a prática dos profissionais de Educação

¹¹ “Objetivos educativos” sempre existiram em outros momentos do processo histórico de organização e reorganização das creches – a concepção higienista buscava inculcar hábitos saudáveis nas crianças e famílias; a assistencialista visava a submissão dos pobres.

Infantil deve ser uma atuação que integre o *cuidar* e o *educar*, como funções indissociáveis e fundamentais para o desenvolvimento da criança. Este tema, ainda bastante presente no debate educacional, revela a presença de uma visão dicotômica sobre as práticas exercidas em creches e em pré-escolas, estando as creches freqüentemente associadas ao atendimento das crianças pobres, restritas à guarda e aos cuidados físicos. Às pré-escolas, associam-se idéias de escolarização precoce ou preparatória para o ensino formal, voltada às crianças menos desfavorecidas economicamente. Neste artigo, a autora apresenta o perfil do profissional para creches e pré-escolas como alguém responsável pela criança em todos os seus aspectos, já que *cuidar* e *educar* são atividades complementares.

Cabe destacar que Montenegro (2001), explorando a concepção e os significados das práticas ligadas ao “cuidar”, defende o uso do conceito e o apresenta não como a proteção física da criança ou serviço complementar à família, mas como uma prática que envolve atenção à individualidade, às necessidades emocionais, incluindo respeito ao ritmo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como às suas diferenças. A autora também destaca a necessidade da formação de profissionais para atuarem junto às crianças para promoverem “conteúdos pedagógicos que possam auxiliar o processo de desenvolvimento motor e cognitivo das crianças pequenas” (2001, p. 39), defendendo, além disso, que os cuidados e educação não aparecem isolados e são funções que se articulam no interior da creche.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Infantil (para crianças de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escolas) passa a fazer parte do sistema nacional de educação, como a primeira etapa da Educação Básica, tornando-se opção das famílias e obrigação dos Municípios. Essa divisão, embora tenha sido determinada apenas por critérios de idade, acabou resultando em outros elementos que contribuem para uma maior diferenciação entre as duas instituições, como, por exemplo, a relação entre os conceitos da dicotomia *cuidar/educar* e as creches e pré-escolas, respectivamente. Essa relação causa ainda diferenciação de salários e condições de trabalho, favorecendo os funcionários da pré-escola, devido ao “maior prestígio”¹² atribuído

¹² Cerisara (1996) destaca a pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre hierarquização de funções das profissionais de creche, onde são apontados fatores que contribuem para diminuir o prestígio nessa área: 1) proximidade com as crianças; 2) a idade das crianças educandos com as quais que se lida; e 3) ligação do profissional com a sobrevivência e o corpo dos educandos. (p.10). Campos (1999, p.131) apresenta uma formulação semelhante, corroborando o que foi verificado na pesquisa.

socialmente à função e à presença do Estado, no que diz respeito ao financiamento (MONTENEGRO, 2001, p. 18-19).

Em 1997, foi publicado pelo MEC, SEF/COEDI o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, elaborado por Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg¹³, baseado em discussões nacionais e internacionais sobre os direitos da criança e a qualidade dos serviços que a atendem. Este documento – bem como os demais publicados pelo COEDI de então – foram disponibilizados para as redes oficiais de ensino básico como orientadores para as práticas de Educação Infantil.

A respeito do conceito de *qualidade*, cabe lembrar a discussão que tem sido travada na Rede Européia de Atendimento Infantil com reflexos nos debates acadêmicos nacionais, através de intercâmbios com autores, entre eles, Peter Moss. Em um de seus trabalhos, Moss problematiza o conceito *qualidade*¹⁴ como sendo uma idéia que pressupõe uma instância universal e única, que inviabilizaria o seu uso para qualificar e definir os trabalhos educacionais em redes com realidades e culturas diferentes. Assim, Moss propõe a utilização do conceito de *gerar significado*, que

pressupõe que o significado do trabalho pedagógico, e seu valor, estão sempre sujeitos a diferentes interpretações. Existe sempre um julgamento de valor e o julgamento é sempre contestável. Criar significado, portanto, é antes de tudo uma questão de construir e aprofundar o entendimento do trabalho pedagógico em uma instituição de Educação Infantil – tornar significativo o que está acontecendo. (MOSS, 2002, p. 24)

Para nortear essas atividades nas redes de atendimento à infância, Moss propõe *metas de qualidade*, sugerindo uma concepção de qualidade como *conceito relativo*, baseado nas crenças e valores locais, a ser definido de maneira participativa e democrática, num processo dinâmico e contínuo, envolvendo todos os interessados na questão e oferecendo possibilidade de debates. Essa concepção considera o contexto social, histórico e cultural da instituição como fatores determinantes para definir-se o que é ou não relevante para aquelas crianças, valorizando as reflexões e decisões dos funcionários, dando-lhes a possibilidade de autonomia sobre as transformações de seu próprio meio.

¹³ Este documento foi atualizado pelas autoras e publicado pelo MEC em 2006.

¹⁴ Kuhlmann Jr. (2001, p. 208-209), apesar de não alterar o uso do conceito, também critica o uso indiscriminado do conceito “qualidade” como referência à idéia de “qualidade total”, que identificaria a Educação como um serviço a ser oferecido ao mercado. Campos, Füllgraf & Wiggers (2006), pesquisando sobre a qualidade da Educação Infantil brasileira, relacionam o conceito com o investimento financeiro na área, avaliado, também, pela formação prévia e em serviço dos profissionais que atuam com as crianças.

Em 1999, são aprovadas, pelo MEC, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, esse documento de caráter mandatário contém os princípios norteadores desta etapa da Educação. Ele compreende a criança como ser contextualizado e multideterminado nas esferas social, ambiental e cultural, construindo sua identidade e percepções na interação com as pessoas e o ambiente que a cerca. Essa concepção de criança é coerente com a concepção de *gerar significado* apresentada por Peter Moss, pois visualiza as diferenças existentes entre as culturas onde as crianças estão (contextualidade) e a influência desta sobre elas (multideterminação), destacando a importância de uma prática contextualizada e crítica em relação às diferenças de cada indivíduo dada sua interação com o meio.

Retomando a nossa idéia inicial de que a história das creches reflete os diversos movimentos de organização social, entendemos que a sociedade brasileira em seu curso também tenha forjado os diferentes modos de atenção à infância, revelando consensos e contradições. Os diversos modos de organização do Estado, das Políticas de Saúde e de Educação têm determinado processos de transformação, estruturação e delimitação das práticas desta instituição ao longo da história.

Nos dias atuais, entretanto, apesar dos freqüentes apontamentos feitos por pesquisadores da área sobre a dupla função *cuidar/educar* (MONTENEGRO, 2001; CAMPOS, 1994; KUHLMANN JR, 2001), dos debates sobre a relevância da formação profissional para a educação (ZEICHNER, 2002; SCARPA, 1998; CAMPOS, 1999; KISHIMOTO, 1999; LIBÂNEO e PIMENTA, 1999; PINAZZA et. al., 2003), bem como das determinações da legislação em torno das características e objetivos desejados a esta etapa da educação, as pesquisas e artigos que consultamos demonstram que as atividades cotidianas executadas nas creches ainda hoje apresentam características de guarda, desvinculadas de atitudes educacionais e de cuidados preocupada em gerar significado, indicando que muitos dos avanços debatidos e apresentados nas esferas científicas e políticas não atingiram com eficácia a parte mais importante do todo envolvido neste processo: os funcionários e as crianças que convivem nas instituições de Educação Infantil. Campos, Füllgraf e Wiggers, lembram que, apesar da legislação¹⁵ que trata da formação de profissionais para a Educação Infantil e as séries iniciais,

¹⁵ Cabe destacar que a LDB – Lei 9394/96 – passou a exigir como formação mínima para o professor de Educação Infantil aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Essa exigência vem sendo aceita com alguma dificuldade pelos sistemas de educação, especialmente no caso das creches. Ao mesmo tempo em que, em muitos estados e prefeituras, foram organizados cursos de formação para os educadores leigos que já se encontravam trabalhando nessas instituições muitas prefeituras e entidades têm contestado a exigência e buscado subterfúgios, por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia. (2006, p. 90)

1.3 – A mulher e as práticas em contextos de Educação Infantil

A literatura específica tem revelado um contingente de mulheres muito grande no quadro de funcionários de creches, o que provavelmente está enraizado na história da própria profissão docente.

As primeiras escolas Normais para a formação de professores surgiram em meados do século XIX, e eram abertas tanto para homens como para mulheres, já que estas eram necessárias para educar as jovens – e futuras mães – em relação a moral e bons costumes, higienização da família, educação dos jovens e controle de seus maridos e filhos – os futuros trabalhadores. Entretanto, aos poucos, os homens foram abandonando o magistério, provavelmente devido à ampliação de oportunidades de trabalho masculino advinda da urbanização, iniciando a “feminização do magistério” (LOURO, 2004, p.449).

Apesar das críticas e resistências contra o papel da mulher como educadora, pautadas principalmente na suposta incapacidade da mulher devido ao seu despreparo e ao “cérebro pouco desenvolvido pelo desuso”, o grupo que as apoiava afirmava que

[...] as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério, representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha “espiritual”. (LOURO, 2004, p. 450)

Assim, esse discurso modelou a função do educador como uma extensão do papel feminino de ser mãe, o que justificava, para a sociedade da época, a saída dos homens do magistério (LOURO, 2004). Além disso, foram divulgadas idéias de que o magistério era uma atividade que envolvia amor, entrega e doação – características idealizadas para as mulheres – de modo que o trabalho docente não fosse visto como uma transgressão da imagem idealizada da mulher, que, na visão da sociedade da época, deveria ser mãe, meiga e submissa à família e aos filhos. Uma professora deveria doar-se ao seu trabalho, fazendo da escola seu lar e dos

alunos seus filhos, assemelhando as tarefas docentes às tarefas domésticas – feitas principalmente por amor – deixando a preocupação com salários em segundo plano e contribuindo para uma desprofissionalização da profissão (IDEM, 2004).

Em 1996, Cerisara, em sua tese de doutorado, focaliza a construção da identidade das profissionais de Educação Infantil – creches e pré-escolas – destacando a questão do gênero nessas instituições, explicitando as relações e vínculos destas atividades com a representação social da mulher, demonstrando maneiras como as funcionárias se envolvem com aquele trabalho e as relações deste com a vida doméstica. Em sua obra, a autora elabora o perfil destas profissionais como sendo

[...] mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço da ambigüidade entre a função materna e a função docente. (CERISARA, 1996, p.38)

Esta afirmação apresenta as profissionais de creche como sendo *mulheres* diferentes, trabalhando em um local de identidade mesclada, exercendo funções ambíguas, referentes às características pública e doméstica da instituição. Segundo Silva, “[...] para as educadoras de creche, a construção de uma identidade profissional confunde-se com a da própria instituição” (2001, p.33-34). Dessa forma, se a creche não possui uma identidade firme e de limites bem estabelecidos, isso se refletirá nas funções e nas práticas das profissionais que ali trabalham. Tanto as instituições de Educação Infantil quanto as famílias desenvolvem atividades ligadas ao corpo e a educação das crianças, semelhança que contribui para a nebulosidade dos limites entre o espaço público e doméstico da creche (CERISARA, 1996, p. 62), e, conseqüentemente, das atuações das funcionárias como profissionais ou mães. As diferenças entre os contextos educacionais da família (doméstico) e da creche (instituição) devem ser elucidadas, determinando as ações dos responsáveis em cada um dos seus respectivos campos:

[...] a família, atualmente, é um espaço em que as mediações se dão de forma espontânea e instintiva, em outras palavras, a família é uma intimidade social mantida por laços afetivos, no qual se incorporam subjetivamente valores e idéias sem um planejamento ou intencionalidade consciente. A creche, por sua vez, é um espaço em que as mediações devem ter um caráter de sistematização e de intencionalidade. (CERISARA, 1992, p.19, apud CERISARA, 1996, p. 74).

Logo, se a creche exercer suas atividades orientando-se por uma visão doméstica, assistencial e desqualificada, onde as funcionárias devem cuidar dos filhos dos outros como “mães substitutas”, esse grupo pode ter dificuldades na afirmação de uma identidade profissional sólida e responsável como educadores, onde não basta “cuidar” ou “ter jeito com crianças”, e sim trabalhar visando à educação e ao desenvolvimento destas, utilizando-se de conhecimento e reflexão sobre a própria prática. O mesmo vale para creches e pré-escolas voltadas exclusivamente para a escolarização, não se responsabilizando pelos “cuidados”, corroborando com a falsa dicotomia cuidar/educar.

Cerisara destaca, ainda, que o gênero é um elemento proeminente para a compreensão da identidade profissional, sendo que o predomínio do feminino nestas funções nem sempre é considerado em outros estudos da área¹⁶ (1996, p.40). Reconhecer essa predominância significa reconhecer a categoria de gênero como um dos eixos sociais de organização da igualdade e desigualdade. Cabe destacar ainda que a categoria gênero é não apenas biológica, mas também é construída historicamente:

[...] o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construído através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade. (IDEM, p.41-42)

Assim, levando-se em consideração que essa compreensão e relação entre os gêneros – seja por presença ou ausência – é o que constitui as atribuições e simbolismos referentes aos papéis sociais destes, e que os simbolismos sobre cada papel influenciam na definição/construção da identidade de uma profissão (IBIDEM, p. 41-42), pode-se compreender de que maneira uma concepção que naturalize a maternagem como um papel feminino leva a concepção de “mãe” a permear o trabalho das educadoras de creche.

Estas discussões que incentivam a maternagem na educação têm base também na imagem desenvolvida a partir das correntes psicológicas de origem higienista, que chegaram às creches na metade do século XX e que consideravam a relação mãe-criança como fundamento para um desenvolvimento saudável. Dessa forma, a comunidade científica contribuiu para conduzir a creche ao papel de “substituta da família”, graças a teorias naturalistas e universalizantes que promoviam como o melhor lugar para o desenvolvimento

¹⁶ Thereza Montenegro (2001) dedica um capítulo de sua obra – posterior ao trabalho de Cerisara – para discutir as relações entre o cuidado, as mulheres e a moralidade.

da criança aquele junto à própria mãe, no interior da família. Essas idéias negavam a identidade das creches como “ambiente coletivo, composto de muitas pessoas de sexo, idade e funções variadas” (HADDAD, 1991, p.230), e levando-as a buscarem um modo de funcionamento que imitasse “mães” (IDEM, p. 27) e, em conseqüência, a instituição assumia as funções normalmente atribuídas a essa figura:

[...] cuidar da higiene, saúde, corpo e alimentação da criança. Sendo o cuidado e a educação da criança pequena considerados atributos da mulher, por sua natureza feminina, compreendia-se por que o quadro de pessoal compunha-se prioritariamente de mulheres e, ainda, sem necessitar de experiência profissional anterior. (HADDAD, 1991, p. 103)

Se recordarmos que apenas recentemente a creche tem sido vista como espaço educacional, torna-se compreensível como esse ideal “familiar” de atendimento, associado à falta de formação específica, contribui para o exercício de práticas maternas no interior de instituições de Educação Infantil.

A citação acima ainda destaca a idéia que permeou as instituições de atendimento infantil durante quase toda sua existência e que abordamos no presente trabalho em várias passagens: a visão histórica de que a mulher possui um “instinto feminino natural” para lidar com crianças, o que tornaria desnecessária qualquer preparação e formação para que estas atuassem com crianças pequenas, considerando que o fato de ser mulher já lhe garantia as aptidões inatas para a função de “cuidar de criança” (HADDAD, 1991; CERISARA, 1996). Logo, o trabalho em creches era visto como um trabalho desqualificado que “qualquer mulher” poderia fazer. Cerisara ainda aponta que as trabalhadoras de creche que não possuem nível superior têm como referência para seu trabalho a própria casa e os trabalhos domésticos, e mesmo as que possuem magistério e terceiro grau oscilam entre este e o modelo de escola de primeiro grau e do magistério, corroborando a idéia apresentada acima (1996, p. 63, p.80).

Esta linha de raciocínio nos leva a outro estereótipo relacionado à creche: a falta de formação específica de seus funcionários. Haddad (1991), Scarpa (1998), Kishimoto (1999) e Zeichner (2002) relatam a falta de formação específica ou mesmo de uma mínima escolarização básica, de ensino fundamental, dos adultos que trabalham em instituições de Educação Infantil.

No que se refere às funcionárias que possuem alguma formação específica – como o magistério – Cerisara aponta relatos onde estas se sentem despreparadas para exercer sua

função (1996, p. 78-79). A autora ainda afirma que quanto maior a formação específica dessas funcionárias para a área, mais se distanciam do trabalho direto com as crianças, assumindo cargos administrativos e técnico-pedagógicos (IDEM, p.109), o que contribui para um distanciamento entre os profissionais qualificados e o trabalho junto às crianças.

Pautando-se pela somatória de tantas características desqualificativas – identidade profissional pouco definida, trabalho assistencial/maternal, *natural da mulher* (sendo desnecessária uma boa formação ou possuindo uma formação inadequada) – foi construído um estereótipo de que o trabalho em creches pode ser trocado por uma baixa remuneração. Essa idéia, somada à de que trabalhar em creche é “cuidar de criança” e “submeter-se aos pais”, retoma as idéias referentes ao estereótipo de mulher: “inferior ao homem”, “submissa ao marido”, “que não precisa estudar” (já que o marido é o provedor da casa), e “com aptidão inata para maternagem”, sendo simplista relacionar e vincular, através do senso comum, a identidade desse trabalho à figura feminina.

2 – A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EQUIPES DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos anos, muitos trabalhos acadêmicos têm sido publicados sobre a *formação* (inicial e continuada) e a *identidade* dos professores para trabalharem com a especificidade da Educação Infantil (HADDAD, 1991; CAMPOS, 1994; CERISARA 1996; BUENO, CATTANI & de SOUZA, 1998; SCARPA, 1998; SILVA, 2001; LACERDA, 2002; ZEICHNER, 2002; FERNANDES, 2008), porém são poucas as fontes bibliográficas que tratam daquelas profissionais das *Equipes de Apoio* (atuando na limpeza, na cozinha, na secretaria...), que atuam em instituições de Educação Infantil como co-responsáveis pelo desenvolvimento das crianças pequenas.

Esse trabalho entende os funcionários da Equipe de Apoio como co-responsáveis pela educação da criança devido à concepção adotada sobre o que é *educação*. Educa-se no convívio social, no contato com o outro, transmitindo práticas, valores e comportamentos, seja de maneira intencional ou não, englobando não apenas atividades cognitivas delimitadas, mas todos os aspectos referentes ao desenvolvimento da criança enquanto ser humano, incluindo, por exemplo, as atividades de higiene, alimentação, conhecimento da cultura, de valores, de modos de comportamento, desenvolvimento cognitivo, emocional e social, como estabelecido também na LDB: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais.” (Lei 9394/96, Artigo 1º).

Considerando que as instituições de Educação Infantil “ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem”¹⁷, apresentamos a seguir algumas idéias atuais sobre a formação de professores para essa etapa do Ensino Básico, entendendo que o espírito da legislação deve perpassar todas as relações estabelecidas entre adultos (professores ou não) e crianças nessas instituições.

¹⁷ Resolução CEB nº 1, de 07 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Art. 3º, II.

Libâneo e Pimenta, seguindo a trajetória da formação dos profissionais que atuam em educação no Brasil, defendem a separação entre a formação de pedagogos e a formação de professores, propondo que, para estes, os conteúdos

[...] desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 261-262)

Nesta mesma linha, Lacerda (2002), aponta que o que caracteriza os professores, é justamente o *fazer* ao mesmo tempo em que se *aprende*, e *aprender* enquanto se *faz*, ou seja, será na prática e na reflexão cotidiana da aplicação da teoria que se construirá e se assimilará o conhecimento. Essa característica, também apontada por Libâneo e Pimenta (1999, p.267), pode ser estendida a todos os funcionários que estiverem envolvidos em um contexto educacional, já que a *reflexão sobre a prática* é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional. São nestes momentos de reflexão que os indivíduos podem avaliar suas ações, suas concepções a respeito do que está sendo desenvolvido, sobre as metas definidas pela Proposta Pedagógica da instituição e compreenderem os rumos que o processo toma, uma vez que a *intencionalidade* nas atividades refletirá uma ação educativa significativa.

A questão da formação de professores para a Educação Infantil também é amplamente discutida nos trabalhos de Campos (1999) e Kishimoto (1999). Campos (1999) debate o perfil de professores que trabalham com crianças de 0 a 10 anos – os generalistas, os especialistas e os professores leigos – destacando questões a serem pensadas nos programas de formação, como as relações entre teoria e a prática no trabalho; relações entre conhecimentos específicos de ensino e do desenvolvimento infantil, bem como o oferecimento de conteúdos específicos para a faixa etária em que se vai atuar; aos níveis de ensino nos quais se pretende oferecer a formação; e a preparação para lidar com os pais e a comunidade, levando-se em consideração a formação já possuída pelos professores e o caminho a ser feito até atingir a formação desejada.

É importante levar em conta que o conhecimento adquirido pelas práticas no cotidiano da creche não deve ser descartado ou subjugado pelo conhecimento teórico formal¹⁸; ambos são de grande relevância para a formação do educador, mas os conhecimentos informais devem ser pensados e avaliados, bem como os conhecimentos teóricos, que devem ser criticados e contextualizados para, então, serem incorporados à atividade cotidiana de modo a adquirirem um sentido. Essas também são atitudes esperadas de um profissional engajado com o objetivo da instituição que trabalha, avaliando seu trabalho e aproveitando as oportunidades em busca do propósito maior estabelecido – no caso, o *cuidar/educar*.

Destacando o debate sobre o tipo de formação, Kishimoto contrapõe a formação de curso superior em Pedagogia e o curso Normal Superior, defendendo a formação no primeiro, tanto pela riqueza e diversidade vividos no contexto universitário, como pelas características e respectivas conseqüências como a falta de qualidade que a formação em curso Normal Superior pode apresentar: “o tempo de duração do curso, somado à pouca exigência na contratação do corpo docente, geram conseqüências de várias naturezas: preconceitos, baixos salários, baixa identidade do profissional, poucas expectativas de profissionalização, entre outras.” (KISHIMOTO, 1999, p.72).

Pinazza et. al. (2003) apontam a relevância da formação dos profissionais da Equipe de Apoio que atuam na Educação Infantil, e destacam a necessidade de propor uma formação específica para todos os profissionais que atuam nessa área. Os profissionais não-docentes, como são designados pelas autoras, têm sua capacitação discutida paralelamente com a dos profissionais docentes, o que demonstra que a formação adequada de ambos é igualmente necessária.

Nas primeiras aproximações ao estudo de um tema tão abrangente, identificamos o trabalho de Ribeiro (2001) que se incluiu em seus projetos e reflexões um trabalho integrado à Equipe de Apoio, relatando uma experiência da creche Carochinha, da Universidade de São Paulo – *Campus* de Ribeirão Preto. O breve relato apresentado pelo autor demonstrou resultados interessantes sobre a inserção de funcionárias da limpeza e da cozinha no contato com as crianças, bem como a interação das partes para a realização de funções. Nesse mesmo

¹⁸ O saber invisível das funcionárias de creche adquirido pelo exercício da função muitas vezes é desvalorizado por se assemelhar às tarefas domésticas (CERISARA, 1996, p. 111). A autora constatou que as funcionárias que trabalham nessa área desenvolveram competências que permitem o exercício de sua função sem terem estudo formal (IDEM, p.122).

artigo, as próprias funcionárias reconhecem a importância de elas também saberem lidar com as crianças, seja para brincar, cuidar, resolver uma disputa ou educar.

A pouca bibliografia disponível sobre esta especificidade leva a crer que este tipo de trabalho voltado à Equipe de Apoio foi negligenciado por muito tempo, e somente nos últimos anos tem sido visto como uma via de possibilidades de ampliação de horizontes para a Educação Infantil e que, conseqüentemente, ainda não foi devidamente considerado.

Cabe aqui destacar que em 2005, a Secretaria de Educação Básica – SEB – do Ministério da Educação, propôs a 21ª Área de Formação Técnica Profissional – *Profissional de Serviços de Apoio Escolar* – aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), com as seguintes habilitações iniciais: Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios didáticos e Infra-estrutura material e ambiental. Essa determinação vem ao encontro das idéias dessa pesquisa de que os profissionais da Equipe de Apoio que trabalham na Educação Infantil são uma classe de trabalhadores que merecem atenção à parte, principalmente devido ao caráter co-educativo que exercem ao desempenharem suas funções dentro de uma instituição para crianças. Após a aprovação, foi concretizada uma parceria com a Universidade de Brasília, visando a realização de um curso de Formação Técnica, de nível médio, modular e a distância voltado para trabalhadores que exercem funções de apoio nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de Educação Básica, resultando no Programa “Profucionário”¹⁹.

O Profucionário apresenta uma concepção de educação que não se restringe ao ensino, mas é um fenômeno universal, que pode ser caracterizado como o cultivo de valores, a orientação do desenvolvimento biológico e psicológico e/ou transmissão e indução de cultura através da comunicação e socialização (BRASIL, 2005). Desta forma, o programa apresenta uma concepção de que as escolas “não são mais somente instituições de ensino, mas de educação” (IDEM, p. 40), de forma que os funcionários que estão inseridos no ambiente educativo devem ser vistos como educadores e, para tal, é necessário que adquiram competências específicas sobre sua profissão, justificando o programa de formação. O programa ainda destaca que “(...) para existir educação, é necessário se ter um projeto, um objetivo a se alcançar, tanto por parte da pessoa que se educa, quanto pela comunidade que educa (...)” (IDEM, p.50).

¹⁹ Segundo informações fornecidas pelo Ministério da Educação (MEC) através de seu site (<http://portal.mec.gov.br>) até janeiro de 2008 foram atendidos 16.512 cursistas em onze estados, com previsão de implementação em outros seis.

No programa, é deixado claro que se deseja que professores e funcionários tenham condição *de iguais*, e não uma relação vertical, hierárquica, que privilegie os primeiros. Além disso, alega também que os funcionários não são professores, mas sim educadores com funções específicas para as quais os professores não estão preparados, e podem eventualmente “ocupar o lugar de uma professora, cuidando da sala por alguns minutos, desde que ela lhes passe ‘o que fazer’. Como uma professora pode, também eventualmente, executar uma tarefa específica de um funcionário.” (BRASIL, 2005, p. 59). Considerando então que a meta final da escola não deve ser apenas o ensino, mas a educação como um todo, e levando em conta os argumentos acima, compartilhados pela presente pesquisa, de que os funcionários da Equipe de Apoio também executam ações de educadores, não se justifica caracterizar as atividades deste segmento como atividades-meio, pois eles são indivíduos participantes do objetivo final (IDEM, 2005). Todos no contexto da escola são educadores – formais ou informais, profissionalizados ou não – mas cada um com sua função e conhecimentos específicos

De modo a fornecer esses conhecimentos técnicos específicos, seu programa foi estruturado com seis módulos pedagógicos e quatro módulos técnicos comuns a todas as quatro habilitações, além de outros sete módulos específicos para cada área de formação, visando valorizar o máximo possível esses trabalhadores e dar a eles o status de educadores e profissionais.

Embora seja uma tentativa de formação desses funcionários, com concepções semelhantes às adotadas nesse trabalho, a crítica recai sobre a qualidade, significância e, conseqüentemente, na capacidade de promover transformações e reflexões sobre a prática que essa formação trará para seus participantes, tendo em vista que a formação a distância não possibilita interações significativas e desconsidera os diferentes contextos socioculturais e econômicos, bem como o conhecimento prévio e as experiências particulares dos envolvidos, o que acaba sendo contraditório com as perspectivas delineadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999.

Nesta perspectiva, pensando a educação como um processo complexo e único em cada instituição, que constrói sua própria história de desenvolvimento e a de todos os envolvidos – crianças e adultos – pode tornar-se possível à Equipe de Apoio – agora também percebendo-se como educadores – gerar conhecimentos e encontrar seu espaço educativo através de sua prática e reflexão.

Assim, as competências para os educadores docentes idealizadas pelos teóricos mencionados anteriormente – integração entre prática e teoria; desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas para sua área considerando os saberes já dominados; intencionalidade nas ações educativas; conhecimento de aspectos específicos da faixa etária com a qual atua – servem como referências para um trabalho de formação para educadores não docentes. Essa oportunidade de trabalho da Equipe de Apoio como *educadores*, respeitando-se a especificidade de suas funções dentro da instituição, mostra-se como uma experiência que poderá enriquecer o cotidiano das crianças, integrando-as no dia-a-dia, promovendo ainda mais descobertas e melhorando a qualidade educativa oferecida pela creche.

Desta forma, ao nos depararmos com poucas referências sobre trabalhos relativos ao grupo que denominamos Equipe de Apoio, parece-nos promissor e necessário um estudo que promova a identidade profissional dessas trabalhadoras visando o trabalho junto às crianças, envolvendo-as e elucidando seu papel no cotidiano educacional das creches. Este estudo poderá, também, abrir novos caminhos exploratórios envolvendo este grupo, fornecendo subsídios para estudos futuros e ajudando a preencher essa lacuna no conhecimento sobre instituições e profissionais de Educação Infantil.

3 – OBJETIVOS

Nossa proposta é implementar e analisar um processo de *formação em serviço* com funcionários de uma creche pública, utilizando recursos da metodologia etnográfica e da *pesquisa ação*, tomando a instituição e seus funcionários como foco, em uma perspectiva de profissionalização crítica e significativa, voltada para uma educação de qualidade para crianças pequenas.

Nesta perspectiva, pretendemos oferecer condições para que Equipes de Apoio ao funcionamento de uma creche (habitualmente funcionários da limpeza, cozinha, saúde, secretaria), freqüentemente restritas ao exercício de funções rotineiras, se compreendessem como parte integrante do processo educativo e co-responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças pequenas que freqüentam este espaço coletivo e socializador.

A expectativa era que através de estudo, análise e discussões envolvendo suas relações com o trabalho, estas funcionárias expusessem suas experiências e seu conhecimento nas oportunidades de contato com as crianças, seja em momentos de refeição, de organização da sala, ou ao serem solicitadas, estando atentas a oportunidades de contribuir intencionalmente para a educação das crianças, compreendendo-se como parte do processo educativo da instituição. A construção destas atitudes poderia indicar um avanço em direção à constituição da identidade destas funcionárias como *profissionais de Educação Infantil*.

4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se desenvolveu a partir de uma perspectiva qualitativa, utilizando-se de um referencial teórico sócio-histórico, o que implicou em encarar o trabalho desenvolvido como um processo dialógico, no qual o pesquisador é parte integrante do processo investigativo, sendo necessário situar o contexto histórico e social dos sujeitos que participam da pesquisa – o que inclui o pesquisador – para se compreender o processo em curso (FREITAS, 2002).

De modo a articular o processo de pesquisa ao referencial privilegiado, os procedimentos que caracterizam estudos etnográficos e a *pesquisa-ação* pareceram ser bastante adequados e serviram como orientação para o desenvolvimento dessa pesquisa.

4.1 – Etnografia

A etnografia é uma forma de pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1995) que tem suas raízes na antropologia e sociologia, que em seu sentido original, consiste na “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (SPRADLEY, 1979, apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 14). Essa descrição não deve ser uma mera reprodução das situações observadas e das falas captadas, mas sim uma interpretação elaborada pelo pesquisador, apresentando, a partir dos pontos de vista, da lógica e das representações dos sujeitos, uma *possível reconstrução* das ações e interações ocorridas no meio estudado (ANDRÉ, 1995). Destaco o termo *possível reconstrução* pois

[...] o etnógrafo não pode ser ingênuo a ponto de achar que seu trabalho é uma representação fiel do real, sendo, portanto, isento de valoração. [...] E ainda, o que faz um etnógrafo não é um retrato – ou uma reprodução – da realidade, mas uma interpretação, a *sua* interpretação da realidade, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – idade, sexo, cor, classe social, instrução. (ERICKSON, 1993, apud ANDRÉ, 1995, p. 117)

Triviños (1987) apresenta a etnografia descrevendo-a, de maneira geral, como o “estudo da cultura”, onde o pesquisador, pertencente a uma realidade cultural, tem interesse em conhecer/pesquisar uma outra cultura, assumindo uma participação ativa nos modos

culturais, guiando suas ações de maneira disciplinada durante a participação da vida da comunidade estudada, de modo a apreender os significados atribuídos às atividades realizadas. Para o autor, a etnografia não possui categorias e hipóteses rígidas a priori, possuindo flexibilidade e permissividade de reformular ou substituir questões formuladas anteriormente, baseando-se nas evidências obtidas no processo da pesquisa através de métodos rigorosos e observação cuidadosa. As conclusões são baseadas nas descrições do real cultural observado, as quais serão analisadas e interpretadas visando conhecer os significados das situações para os indivíduos envolvidos. Para isso, a etnografia impõe que o pesquisador oriente seu olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que se apresentam nas dinâmicas da interação sociocultural no contexto estudado (SARMENTO, 2003, p. 152).

Lüdke e André (1986) descrevem o método etnográfico como dotado de três partes: a exploração, a decisão e a descoberta. Na fase de *exploração*, o pesquisador determina o local de estudo, faz os contatos para a entrada no campo, realiza as primeiras observações e levanta as questões mais amplas que caracterizam o problema, de forma que, ao longo do processo de investigação, o problema e a hipótese possam ser modificados e atualizados. Na fase de *decisão*, o pesquisador passa a buscar por tipos de materiais ou dados considerados mais importantes para compreender e interpretar o a questão de seu interesse. Durante a fase de *descoberta*, o pesquisador busca explicar o fenômeno estudado, buscando a compreensão da realidade num contexto mais amplo, considerando e analisando as informações coletadas, estruturando um quadro teórico que possibilitará compreender e interpretar o fenômeno estudado. Esta fase, na verdade, é realizada simultaneamente durante todo o desenrolar da pesquisa.

Segundo Linda Smith (1982, apud SARMENTO, 2003), uma orientação etnográfica tem como características metodológicas: a permanência prolongada do investigador no contexto estudado; o interesse dirigido aos detalhes e aos acontecimentos importantes que ocorrem em tal contexto, bem como aos comportamentos, atitudes, processos e conteúdos de simbolização dos atores sociais; o esforço do pesquisador em relatar da maneira mais vívida possível o contexto em que está inserido, articulando com a teoria; e a estruturação progressiva do conhecimento obtido. Sarmiento conclui:

[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a

vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre. (SARMENTO, 2003, p. 153)

De acordo com esses autores, uma pesquisa de tipo etnográfico²⁰ enriquece a compreensão da dinâmica informal, *não-dita* e invisível presente em ambientes *humanos*, destacando os elementos simbólicos e culturais do ambiente estudado. No caso da presente pesquisa, esta abordagem contribuiu para que considerássemos elementos socioculturais do contexto estudado.

Cabe destacar que essa pesquisa não seguiu a metodologia etnográfica em seu sentido mais radical, utilizando-se apenas uma parcela de seus procedimentos e objetivos. Justificamos as diferenças de abordagem pelas necessidades e condições de realização dessa pesquisa. Houve a necessidade de uma metodologia que, através de seus processos, permitisse a exploração e o conhecimento da cultura de um pequeno grupo de pessoas ligadas entre si pelo trabalho em uma instituição pública e específica: a creche. Além disso, tanto por motivos pessoais como institucionais, era inviável a permanência contínua e diária do pesquisador no espaço da creche, o que evidenciava ainda mais sua posição como um elemento estranho. Também não era o objetivo dessa pesquisa descrever em profundidade as interpretações referentes a todo o simbolismo e atividades culturais do grupo pesquisado, mas sim captar os elementos considerados necessários para uma compreensão e interpretação do contexto naquilo que se referia às necessidades da pesquisa, ainda que estes não abrangessem todos os elementos percebidos e presenciados da vivência das pessoas envolvidas no processo.

4.2 – Pesquisa-ação

A pesquisa-ação é um método²¹ e um processo continuado e sistemático de mudança, formação e aprimoramento da prática (MONCEAU, 2005; TRIPP, 2005), que se utiliza de técnicas de pesquisa reconhecidas para avaliar e descrever as mudanças na prática atingidas. Este método não tem por objetivo elaborar as explicações baseadas no paradigma da *ciência*

²⁰ Uma pesquisa de tipo etnográfico é uma pesquisa que não segue todos os requisitos da etnografia, ocorrendo uma adaptação do método àquilo que se deseja estudar, como as pesquisas de tipo etnográfico em Educação, descrita por André (1995).

²¹ ARDOINO (1988 apud SZYMANSKI & CURY, 2004) afirma que a pesquisa-ação é também uma alternativa epistemológica, pois essa perspectiva trata também de uma visão de mundo.

moderna, e sim explicar os fenômenos envolvidos no processo pesquisado e disseminar as compreensões da prática advinda de sua melhora. A pesquisa-ação tende a ser participativa, já que os indivíduos envolvidos no processo que modificarem sua prática tornam-se elementos dela (TRIPP, 2005). Para esses participantes, o objetivo deste método é construir conhecimentos pertinentes para o cotidiano em que estão envolvidos, partindo dos problemas e situações locais (MONCEAU, 2005). Cabe destacar que a participação pode ocorrer por *obrigação* – quando um superior determina quem deve fazer parte dela –, *cooptação* – quando a pessoa é persuadida a colaborar –, *cooperação* – o indivíduo concorda em participar e é um parceiro no desenvolvimento do projeto do pesquisador – e a *colaboração* – onde os participantes trabalham juntos, como co-pesquisadores e tem igual participação (TRIPP, 2005, p. 454).

A pesquisa-ação é composta por um ciclo de atividades executado durante toda a pesquisa, que visa uma melhora na própria prática, através da oscilação entre o agir e a reflexão e transformação sobre o agir (TRIPP, 2005). Ainda, segundo o autor, esse ciclo é caracterizado por uma seqüência de três ações – planejamento, implementação e avaliação – realizadas em dois campos diferentes – o da prática e o da interpretação –, na qual a reflexão sobre cada ação tomada é um elemento essencial.

Na presente pesquisa, o uso da pesquisa-ação se deu principalmente durante o processo de formação realizado com a Equipe de Apoio, de maneira que os assuntos trabalhados nesse processo correspondessem tanto às concepções dessa pesquisa quanto à construção de conhecimentos pertinentes para as funcionárias que participaram. Além da abertura constante para as críticas e sugestões dos participantes, houve três momentos específicos durante o trabalho em que o tema discutido foi a avaliação do trabalho que fazíamos, planejando em seguida as mudanças na direção de seu aperfeiçoamento.

4.3 – Conhecendo o campo de pesquisa: instrumentos

Assim, nessa pesquisa, foram utilizados como instrumentos privilegiados a observação participativa e conversas informais, registradas em um diário de campo; as entrevistas semi estruturadas individuais e coletivas e os encontros de formação.

Segundo Alves-Mazzotti (2001), *observação participativa* é um tipo de observação não estruturada, isto é, que não delimita as categorias ou comportamentos “relevantes” para o

estudo, e visa a descrição e compreensão das situações conforme percebidas e vivenciadas pelo observador. Na palavra da autora

Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. A importância atribuída à observação participante está relacionada à valorização do instrumental humano, característica da tradição etnográfica. (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 166-167)

Este tipo de observação é caracterizado pela presença freqüente do pesquisador no campo e pela observação direta das atividades em seu contexto (TURA, 2003). Atuando numa perspectiva qualitativa, o pesquisador é visto como um dos instrumentos da observação por sua coordenação, seleção e interpretação dos fenômenos, mantendo um registro de suas observações, impressões e perplexidades, anotadas da maneira mais precisa e completa possível. Dessa forma, o pesquisador poderá consultar diferentes momentos da pesquisa, situações ou informações conflitantes, de modo a poder analisar e interpretar os fatos, desvelando segredos, padrões de conduta e outros elementos da cultura do grupo (TURA, 2003).

A *entrevista* é uma ferramenta que, devido à interação que propicia, permite abordar e discutir assuntos e temas de interesse da pesquisa com maior profundidade. Ao se utilizar desta ferramenta “o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 168), sendo um instrumento coerente com os objetivos de uma pesquisa de orientação etnográfica.

Em pesquisas qualitativas, as entrevistas são, de maneira geral, pouco estruturadas e não se restringem a um roteiro rígido de questões. Para elaborar os temas que orientarão uma entrevista semi-estruturada, o pesquisador deve partir da teoria que tem como referência, das informações que dispõe sobre o fenômeno social que o interessa e dos contatos realizados com as pessoas envolvidas. Assim, a entrevista semi-estruturada, ao se utilizar de assuntos previamente estabelecidos pelo pesquisador, valoriza o trabalho que está sendo feito, dando destaque aos questionamentos que interessam à pesquisa, não restringindo a liberdade do informante, que pode expressar sua linha de pensamento a partir do foco destacado (TRIVIÑOS, 1986).

Os *grupos de formação* foram constituídos na perspectiva de promover o aprimoramento das práticas das funcionárias da Equipe de Apoio da instituição através do trabalho coletivo entre estas e o pesquisador. Seu processo foi orientado pela metodologia da *pesquisa-ação*, descrita anteriormente.

Buscando, então, articular os instrumentos citados, essa pesquisa se utilizou do *cruzamento* das informações obtidas a partir de:

- Observação, contatos informais e registro em diário de campo durante o primeiro ano de permanência na instituição;
- Entrevistas individuais realizadas no final do primeiro ano de permanência na instituição, com todos os funcionários que se encontravam atuando na época;
- Contatos gerados durante os *encontros de formação*;
- Entrevistas coletivas realizadas no 2º ano de permanência na instituição com os funcionários que participaram do *grupo de formação*;
- Informações sobre a instituição disponibilizadas em um site próprio.

A análise do material, obtido a partir de cada instrumento e recurso, foi realizada através do levantamento de *categorias de análise*, determinadas pela prevalência de temas e referentes aos objetivos deste estudo, tendo por eixo a atuação e a formação proporcionada a esses atores, através das reuniões, enquanto educadores não formais da instituição.

De modo a levantar as informações necessárias para realizar a pesquisa e conhecer o contexto e a cultura onde ela seria desenvolvida, o pesquisador utilizou-se, predominantemente, da observação participativa, conversas informais e de entrevistas semi-estruturadas.

Assim, passamos a freqüentar a instituição e a interagir com os funcionários, registrando as ocorrências em um diário de campo. Este material serviu de fonte para compreender alguns aspectos das interações e concepções que constituíam e caracterizavam a instituição.

Antes de iniciar a pesquisa, não tínhamos qualquer ligação com a instituição observada, sendo o pesquisador um elemento estranho para as pessoas que conviviam naquele espaço. Os funcionários foram avisados verbalmente em uma reunião introdutória sobre os objetivos da pesquisa e como se planejava seu proceder, deixando também um documento

fixado no mural da creche (Anexo C). Tal documento explicita os objetivos e procedimentos do trabalho, semelhante ao que foi examinado pelo Comitê de Ética da Universidade.

As observações foram realizadas semanalmente, em dois períodos de aproximadamente 4 horas cada, num total de 8 horas semanais ao longo do ano de 2007, e as informações e situações coletadas eram registradas em um diário de campo.

Dentro da creche, buscamos nos aproximar dos funcionários primeiramente através de conversas e depois através da participação nas atividades realizadas, tentando também criar um vínculo de confiança. Durante essas participações no campo, realizamos observações sobre as práticas e os discursos dos funcionários, registrando-os posteriormente num diário de campo. Os dados registrados e um conjunto de sensações e impressões, referentes à instituição e às pessoas inseridas nela, eram analisados constantemente de modo a tentar compreender as concepções que aquelas pessoas tinham sobre seus fazeres.

Com a finalidade de obtermos um aprofundamento nas informações sobre a instituição e seu cotidiano foram realizadas também entrevistas semi-estruturadas com os funcionários, buscando conhecer suas opiniões a respeito da instituição onde trabalham, das concepções que guiam o trabalho, das concepções de criança e de profissional idealizado, e também de aspectos subjetivos de suas expectativas profissionais e de vida pessoal. Os assuntos escolhidos para serem abordados nas entrevistas individuais foram determinados baseados nos temas que mais se destacaram durante a observação participante. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e realizadas em contexto formal.

5 – A CRECHE COCORICÓ: O QUE OBSERVAMOS E O QUE A INSTITUIÇÃO FALA DE SI

Neste capítulo, apresentaremos o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, descrevendo o cenário e os atores – instituição e seus funcionários – bem como suas rotinas, concepções e dinâmicas interpessoais, tal qual puderam ser compreendidos – seja por complementação ou contraposição de informações obtidas – pelos instrumentos utilizados.

Durante o período de observação, procuramos nos inserir nos grupos de funcionários, principalmente através da conversação, tentando nos familiarizar e gerar algum vínculo e empatia com o grupo. Isso foi comentado pelas funcionárias como um aspecto positivo, pois em outras ocasiões, estagiários de faculdade iam à creche fazer observações, mas ficavam apenas olhando, sem conversar ou falar, o que muito as incomodava por se tratar de pessoas estranhas. Aos poucos, oportunidades de realizar tarefas periféricas ao trabalho das funcionárias foram surgindo, como “olhar” as crianças enquanto a monitora vai ao banheiro, pegar uma pá de lixo para auxiliar de serviços gerais ou recolher utensílios usados na refeição para as cozinheiras. Em geral, essas participações dependiam da iniciativa do próprio pesquisador. Muitas funções específicas, principalmente junto às crianças, nos eram oferecidas ou sugeridas, de modo que a participação não parecesse invasiva, não prejudicando assim a relação com as funcionárias.

Cabe destacar ainda que devido à utilização de entrevistas semi-estruturadas, as perguntas feitas nem sempre foram as mesmas, e algumas questões específicas podem não terem sido abordadas, o que causa a ausência das opiniões de alguns participantes em alguns temas. As entrevistas foram realizadas com todos os funcionários que atuavam na creche Cocoricó entre novembro e dezembro de 2007, sendo realizadas durante o horário de trabalho, dentro do espaço físico da instituição. Participaram das entrevistas as merendeiras Paula e Maria; as auxiliares de serviços gerais Cleuza, Maria B. e Francisca; as monitoras Ana, Beatriz, Belinha, Fernanda, Gabriela e Vitória; a secretária Fernanda B. e o coordenador José.

5.1 – Caracterização do cenário e dos atores que participaram do trabalho

A instituição onde se desenvolveu a pesquisa é uma creche municipal, denominada aqui pelo nome *Cocoricó*, e se localiza em uma cidade com menos de 100 mil habitantes do

interior do Estado de São Paulo, atendendo a cerca de 80 crianças de três meses a quatro anos incompletos em períodos matutino, vespertino e integral. Foi fundada em 1983, atendendo crianças da faixa etária de quatro a seis anos. Apenas em 1990 iniciou-se o atendimento para crianças de idade entre três meses e 4 anos, como permanece até hoje.

A creche se localiza em um pequeno quarteirão de um bairro de baixa renda, ao lado de uma quadra de esportes. Os demais terrenos do quarteirão, que fazem divisa com os fundos da creche, são baldios e formam um campo de futebol improvisado. Nos arredores há uma escola de primeiro grau, uma loja de conveniências, residências, uma lanchonete e um bar. As ruas do bairro são todas asfaltadas, mas apenas recentemente o acesso àquela região foi facilitado pelo asfaltamento de novas vias.

A creche é cercada por telas de alambrado de metal em sua parte frontal e direita, estando firmes e em bom estado, sendo que os limites de fundo e lateral esquerdo são cercados por muros de tijolos com mais de dois metros de altura e possuem um alambrado instalado sobre eles, bem como uma cerca elétrica. Há um portão social de acesso frontal com trava elétrica, por onde os pais, crianças e funcionários costumam entrar; e um portão lateral manual, usado como acesso para os veículos de alguns funcionários. Há várias árvores pelo terreno, e como as construções da creche se localizam na porção central do terreno, toda a área externa é coberta por grama.

Nos fundos se localiza um parquinho com dois modelos de *tropa-tropa*, um *gira-gira* e três balanços, sendo que estes últimos ficam amarrados de forma a ficarem altos e fora do alcance das crianças, sob justificativa de gerarem muitas brigas e fazerem com que as crianças se machuquem, por não prestarem atenção em quem está balançando e serem atingidas ao passarem perto. No ano de 2008, novos balanços feitos com pneus e cordas substituíram os balanços de metal e foram mantidos soltos e à disposição das crianças. Há também uma caixa de areia que costuma ficar coberta por uma lona, mas freqüentemente é descoberta para as crianças brincarem. Ainda na área externa, foi construída recentemente uma área cercada por grades altas na saída da lavanderia, com um portão de acesso externo. Ela possui varais para estender roupas, e a cerca tem como justificativa evitar que as crianças entrem na área de serviço e possam se ferir ou ingerir algum produto acidentalmente.

A creche é constituída por uma única construção, feita de tijolos, dividida em:

- Secretaria: sala onde trabalham a secretária e o coordenador, é também o local onde se armazenam os materiais escolares novos. Possui duas escrivaninhas, armários de ferro,

computador e monitor de vigilância. Na secretaria há também os banheiros dos funcionários, um feminino e outro masculino, apesar deste último também ser usado pelas funcionárias;

- Três salas amplas de chão com piso onde funcionam os berçários, um para cada agrupamento de crianças, distribuídas em três grupos: os bebês e crianças menores que ainda estão aprendendo a andar são colocados no berçário 1; as crianças que já conseguem andar – mas ainda dependem muito do adulto para manter sua higiene pessoal – estão no berçário 2 (B2); e as crianças que conseguem andar e correr com mais facilidade, bem como expressar verbalmente algumas de suas vontades – possuindo menos de quatro anos de idade completos – caracterizam as crianças do berçário 3 (B3).

Agrupamento	Faixa Etária
Berçário 1 (B1)	Crianças de 3 meses a 1 ano e 5 meses
Berçário 2 (B2)	Crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 5 meses
Berçário 3 (B3)	Crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 11 meses

Cada sala possui decoração própria, feita pelo próprio grupo de monitoras e estagiárias sem a participação das crianças, salvo raras exceções. Na decoração das paredes é predominante o uso de figuras de isopor pintadas, representando personagens de histórias (como a Branca de Neve e os Sete Anões) e desenhos animados (como o Bob Esponja). Há em todas as salas móveis feitos com objetos de papel, isopor ou pequenas pelúcias, em uma altura que as crianças não conseguem alcançar sozinhas. As salas são mobiliadas com estantes, armários e ventiladores, e há colchões e acomodações para todas as crianças dormirem nos horários de sono. Não há carteiras nas salas, exceto uma mesinha com dois bancos de tamanhos proporcionais para as crianças, onde até três delas podem se acomodar. Todos os berçários possuem câmeras de segurança. As salas são de tamanho aparentemente adequado para o que cerca de 20 crianças – que é a quantidade habitual de crianças que são atendidas por sala – possam brincar sem estorvos. As salas são bem iluminadas, possuindo muitas janelas e cortinas para cobri-las, mas estão na altura padrão de construções, sendo muito altas para as crianças e, conseqüentemente, inadequadas para elas. Abaixo das janelas dos berçários 2 e 3 há um varal, onde os desenhos feitos pelas crianças ficam expostos durante algum tempo. O berçário 1 possui anexado a ele um banheiro e uma pequena cozinha com pia, refrigerador, microondas e alguns utensílios de

cozinha, como facas, garfos, colheres, mamadeiras e potes. A justificativa para essa cozinha é o fato das crianças do berçário 1 não se alimentarem todas ao mesmo tempo, como ocorrem nos outros berçários, já que a alimentação dessas crianças está subordinada a seus horários irregulares de sono. Nas portas dos berçários, além das portas comuns de madeira, há uma cerca branca madeira com a metade da altura da porta, que abre em direção oposta a essa, ela possui um trinco que a mantém fechada pelo lado de fora, sob a justificativa de impedir que as crianças “escapem” despercebidas para o pátio.

- Há um pátio com chão de cimento e coberto por telhas de *fibrocimento*, localizado no centro da construção e com acesso direto a praticamente todos os cômodos do prédio. Há seis mesas e 12 bancos de tamanho proporcional para crianças, onde elas fazem suas refeições. Há uma grande mesa de madeira onde são servidos café, chá e pão para os funcionários, e onde ficam os alimentos antes de serem servidos para as crianças, bem como os utensílios utilizados nas refeições. O pátio tem iluminação própria, câmera de segurança e caixas de som controladas na secretaria. Ele não possui a parede dos fundos, sendo necessário que nos dias de chuva ou de vento, toldos plásticos retráteis sejam baixados para bloquear a passagem dessas intempéries. As paredes são decoradas com figuras de isopor pintadas em temas relativos à data comemorativa mais próxima, essas figuras são feitas sem a participação das crianças. Na parte da frente, no caminho que conduz ao portão de saída, há um grande portão de metal, agora em desuso, mas que durante algum tempo da pesquisa foi mantido fechado, isolando o pátio da entrada. Essa medida era tomada sob justificativa de impedir as crianças de “escaparem” do olhar dos adultos e se esconderem em pontos cegos da “vigilância”, ou ainda para impedir que uma criança corresse para a rua enquanto o portão frontal estivesse aberto, ou entreaberto, e sofresse algum acidente, como um atropelamento.
- Um banheiro coletivo, dividido pelos berçários 2 e 3, que contém dois chuveiros, com piso elevado em um metro, para as *monitoras* poderem trabalhar de pé; três privadas de tamanho normal, separadas em boxes; e uma pia longa com 3 torneiras e água filtrada, de altura adequada para as crianças. Há também um espelho que acompanha toda a extensão da pia. O banheiro é todo azulejado e possui ganchos nas paredes para colocar as toalhas de banho das crianças, estando em altura adequada para os adultos. Na parede oposta aos chuveiros há um balcão utilizado como apoio na hora de vestir as crianças. Há uma porta

para acesso do pátio, que possui a mesma cerca branca que há na entrada dos berçários, e outras duas portas que dão acesso diretamente aos berçários 2 e 3.

- Uma cozinha, equipada com dois fogões de 6 bocas – um novo e um industrial antigo -, mesa com 4 cadeiras, duas pias, geladeira, freezer, ventilador, uma pequena mesa usada como “estante”, armário embutido sobre e sob as pias. A cozinha é bem iluminada, mas mal ventilada, segundo as funcionárias. Pouco antes de iniciar a pesquisa, uma nova janela havia sido instalada para melhorar a ventilação. Em anexo à cozinha há a dispensa, com estantes e uma segunda geladeira. Esta dispensa é mal iluminada e não possui janelas. Uma das portas da cozinha dá acesso ao pátio, possuindo um balcão móvel anexado ao mesmo batente, que se abre em direção oposta, havendo também uma segunda porta, bloqueada pela mesa, que dá acesso à lavanderia.
- Um pequeno cômodo de aproximadamente 4 metros quadrados, com uma mesa redonda, duas cadeiras e estantes repletas de materiais usados para a decoração de paredes e objetos, bem como para a confecção de utensílios e enfeites. É bastante apertado e normalmente era usado por uma única funcionária. Este cômodo ainda serve de passagem para a lavanderia.
- Uma lavanderia ampla, com máquinas de lavar, centrífuga, uma mesa para passar roupas, estantes e armários com produtos de limpeza, vassouras, rodos e outros utensílios de limpeza e manutenção. A iluminação é boa e o chão é de cimento. Possui uma porta para acesso externo, uma para um pequeno cômodo que dá passagem para o pátio e uma para a cozinha, que está bloqueada.

Quanto aos recursos humanos, a creche dispunha de funcionários e estagiários. A instabilidade do vínculo de alguns estagiários com a instituição e licenças-saúde frequentes de funcionários dificultaram inicialmente a caracterização mais precisa do quadro de funcionários ativos. No final da pesquisa, seu quadro de trabalhadores era composto por 15 funcionários, mas participaram da pesquisa um total de 17 pessoas. As funcionárias Ana e Maria se desligaram da creche no decorrer da pesquisa, sendo substituídas em 2008 por Fernanda C. e Marta, respectivamente. A secretária Fernanda B. também se desligou da creche neste período, sendo substituída por uma pessoa que não participou dos trabalhos.

NOME DO FUNCIONÁRIO ²² (idade)	FUNÇÃO	TEMPO NA CRECHE COCORICÓ ²³	ESCOLARIDADE
Ana (23)	Monitora ²⁴	2 anos e 8 meses (desligamento: Janeiro de 2008)	Cursando Ensino Superior – Processamento de dados
Marta (46)	Auxiliar de Cozinha	10 meses	Ensino Fundamental completo
Beatriz (48)	Monitora	10 anos	Ensino Superior – Pedagogia
Belinha (44)	Monitora	4 anos	Ensino Superior – Pedagogia
Cleuza (53)	Auxiliar de serviços gerais	15 anos	Não cursou a escola
Fernanda (27)	Monitora	3 anos e 8 meses	Ensino Superior – História
Fernanda B. (18)	Secretária	16 meses (Desligamento: Junho de 2008)	Ensino Médio
Francisca (52)	Auxiliar de serviços gerais ²⁵	9 anos	Ensino Médio
Gabriela (34)	Monitora	2 anos e 3 meses	Cursando o ensino Superior – Letras
José (53)	Coordenador	10 anos	Ensino Superior – Pedagogia, Ciências Econômicas
Maria (60)	Merendeira	11 anos (Desligamento: junho de 2008)	Ensino Fundamental incompleto
Maria B. (44)	Auxiliar de serviços gerais	8 anos	Ensino Fundamental incompleto
Manuela (40)	Monitora	3 anos e 4 meses	Ensino Superior – Educação Física.
Fernanda C. (34)	Monitora	7 meses	Ensino Médio completo
Paula (40)	Auxiliar de cozinha/Merendeira ²⁶ (remanejada da área de serviços gerais)	5 anos	Ensino Fundamental incompleto

²² Os nomes são fictícios e escolhidos pelos funcionários.

²³ Os dados cronológicos são referentes ao tempo de creche em dezembro de 2008.

²⁴ “Monitoras” é o termo usado nesta instituição para definir o profissional diretamente responsável pelas atividades junto às crianças.

²⁵ Esta funcionária auto denomina-se *ajudante de sala*.

²⁶ Paula assumiu a função na cozinha como auxiliar. Com a saída de Maria, ela assumiu a função de merendeira.

Luciana (25)	Monitora	2 anos e 6 meses	Ensino superior incompleto (Pedagogia)
Vitória (41)	Monitora (remanejada da cozinha)	10 anos	Ensino Médio completo

Os estagiários, na maioria mulheres, que atuam na creche Cocoricó são necessariamente alunos que procedem de diferentes cursos superiores, sendo contratados pela prefeitura através de um processo de seleção pública, recebendo bolsa mensal, e têm uma carga horária que varia de quatro a oito horas diárias. Elas auxiliam as monitoras nos berçários – usualmente uma estagiária por berçário por período, exceto no berçário 1, onde têm se mantido duas.

No presente trabalho, tivemos um contato mais próximo com as estagiárias que atuaram na creche em 2007, devido ao trabalho de observação participante. Houve muita rotatividade entre elas e as causas declaradas da desistência eram a obtenção de bolsas de estudo na Universidade ou falta de interesse no trabalho, sendo que no ano em questão, pelo menos 13 pessoas passaram por esta função. No ano de 2008, a rotatividade continuou ocorrendo, mas não foi acompanhada por essa pesquisa.

No edital do processo seletivo para estagiários, publicado pela prefeitura em 2008, foram declarados os requisitos para o ele poder atuar na Educação Infantil, na modalidade de creches: os estudantes precisariam estar matriculados em um dos seguintes cursos: Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Fisioterapia, Enfermagem, Nutrição, Farmácia, Auxiliar de Enfermagem, Serviço Social ou Técnico de Enfermagem. Dentre as estagiárias com as quais tivemos contato e que estavam atuando na creche no último bimestre de 2007, três eram alunas de curso de Letras, uma de curso de Psicologia, uma cursava Pedagogia e duas cursavam História – curso que talvez estivesse incluído nos editais anteriores. É importante destacar que a participação na maior parte dos cursos acima não garante uma formação adequada ou significativa para a atuação direta junto a crianças em creches, levando-nos a pensar se existe diferença entre a atuação dessas estagiárias e as funcionárias das tradicionais Equipes de Apoio, que também não possuem nenhuma formação específica para a área, como se verifica na fala da monitora Beatriz:

[...] quando eu disse pra você no sentido de [aqui tem] “bagunça” era assim:[...] entrou uma estagiária nova hoje e fica aqui três meses. Ela faz coisas que a gente já foi instruída a não fazer. Aí ela chega e ela faz [o que fomos instruídas a não

fazer], e aí a outra entra com ela e vai no mesmo ritmo e vai indo... então muda, sabe? Muda totalmente [...] Eles não tem [formação] agora, e não tiveram, né?
(Beatriz, monitora)^{27, 28}

5.1.1 - Caracterização das rotinas gerais

A creche Cocoricó possui uma organização de tempo que tem como base os horários pré-determinados das refeições, organizando-se as demais atividades nos horários intermediários. Eventualmente, alguns eventos alteram os horários de alimentação, como é o caso das festas comemorativas e reunião dos pais.

Há quatro horários de refeição: o café da manhã às 8h; o almoço às 11h; o lanche da tarde às 13h e o jantar às 16h, havendo uma pequena variação nestes horários, de modo que os berçários iniciem suas refeições com pouca diferença de tempo entre cada um. Antes do café da manhã, os funcionários fazem uma oração junto com as crianças, seguido por um grito de “bom dia!”, dito em coro.

As crianças do berçário 1 costumam ser as primeiras a iniciar suas refeições, utilizando *cadeirões* de refeição, sendo alimentadas pelas monitoras. Em seguida, as crianças do berçário 2 iniciam sua refeição, utilizando-se das mesinhas dispostas no lado esquerdo do pátio, algumas delas são auxiliadas pelas monitoras e outras já manuseiam os talheres sozinhas. Um pouco depois, as crianças do berçário 3 são alimentadas, sentando nas mesinhas dispostas ao lado direito do pátio, a maioria sem necessidade de auxílio. Esta pequena diferença de tempo é utilizada pelas funcionárias de serviços gerais para limpar as salas na seguinte ordem: berçário 1, berçário 3 e berçário 2. A limpeza é realizada durante o período das refeições, alternando as salas. Quando está muito frio, chovendo ou ventando, as refeições são servidas dentro dos próprios berçários.

A creche é um ponto de distribuição de leite de um programa estadual de assistência, e três dias por semana uma funcionária, normalmente uma auxiliar de serviço ou estagiária, era deslocada de sua função para atender às famílias beneficiadas pelo programa, anotando os litros de leite distribuídos. Houve casos em que foi entregue à creche menos leite do que a

²⁷ Entrevista concedida ao pesquisador em 8 de novembro de 2007.

²⁸ Considerando as diferenças da comunicação escrita e da falada, e de modo a facilitar a leitura e compreensão da transcrição das entrevistas, repetições de palavras ou períodos reticentes serão excluídos das falas, sem prejudicar ou alterar o conteúdo ou o sentido daquilo que foi dito. Termos coloquiais, gírias e erros gramaticais serão mantidos.

exigência da demanda, e as reclamações da creche foram respondidas com descaso pelos entregadores, alegando que isso era problema da creche.

Cada berçário tem sua própria rotina de atividades, orientada pelo planejamento geral da creche, mas escolhida pelas monitoras. Frequentemente, era afixado na entrada de cada berçário o planejamento semanal elaborados pelas monitoras, dividido em atividades a serem realizadas no período da manhã e da tarde. Nem sempre o planejamento era seguido, e essas atividades eram substituídas por outras sem nenhum motivo aparente.

Algumas vezes ocorriam quebras na rotina de trabalho, quando as funcionárias “escapavam” do serviço por alguns instantes para se ocuparem de interesses pessoais que surgiam nas proximidades da creche (por exemplo, compra de roupas) solicitando que suas companheiras suprissem sua falta momentânea.

A creche apresenta vários espaços diferentes, o que dificultava a observação, na medida em que não era possível acompanhar interações entre os grupos ou indivíduos que transitavam através de tais espaços, pois os mesmos eram limitados por paredes. Além disso, os grupos de crianças praticamente *não* frequentavam os mesmos espaços, salvo os momentos das refeições, quando os berçários se encontravam no pátio. Este exíguo tempo de encontro entre as crianças quase deixou de existir, pois – segundo informação das funcionárias – o coordenador, chegou a ordenar que as crianças dos berçários comessem em momentos diferentes para *evitar a bagunça*; porém esta prática não prosperou. As poucas possibilidades de aproximação entre crianças de dois berçários que presenciamos foram vetadas por ordem das monitoras, que através de comandos verbais, mandavam os pequenos de volta a seus agrupamentos de origem.

A impressão que tivemos é que a rotina foi organizada de modo a não haver muita interação entre os grupos de funcionárias, e cada qual realizar o seu trabalho sem haver interferências. Um exemplo disso estava na dinâmica dos momentos de refeição, já comentado acima: as crianças do berçário 1 saíam da sala de referência para a refeição, e as funcionárias da limpeza dirigiam-se a esta sala para limpá-la. Alguns minutos depois, saíam as crianças do berçário 2, e pouco depois deste, os pequenos do berçário 3. Neste momento, enquanto as crianças eram alimentadas, a limpeza era feita nas salas. As crianças, após comerem, voltavam para as suas salas, ou iam realizar outra atividade e, então, as auxiliares de serviços gerais limpavam o pátio. Uma rotina bem organizada, eficiente, mas que impossibilitava as crianças, ainda que orientadas pelas monitoras, de terem qualquer contato,

interação, apresentação ou exploração do trabalho realizado pelas funcionárias da limpeza, por exemplo.

5.2 – As monitoras e o coordenador: o que observamos e o que eles dizem:

Para prosseguir com a contextualização do ambiente onde se desenvolveu a pesquisa, faz-se necessário apresentarmos, a seguir, o material – trechos das entrevistas individuais e dados do diário de campo – relacionado aos funcionários da creche diretamente responsáveis pelo trabalho cotidiano com as crianças – as monitoras e o coordenador – entendendo que esse material possa favorecer a interpretação dada por nós ao contexto observado. Agrupamos o conteúdo desse material, em categorias de acordo com os temas que consideramos mais significantes. Elas são expostas a seguir.

5.2.1 – A creche que se pensa e a prática que se faz

Acho que [a função da creche Cocoricó] é mais assistencial (Ana, monitora)²⁹

A função [da creche Cocoricó] é dar apoio, né, às crianças que estão aqui, e principalmente para as suas famílias... é... além de cuidar delas... a gente cuidar, fazer dormir, dar comida, toda essa assistência que é dada, a gente também dá as atividades. A gente cuida da educação delas, com relação assim a... a aprender cores, aprender formas geométricas, tudo que está relacionada com a faixa etária delas. (Fernanda, monitora)³⁰

A função? Eu acho, assim, né, eles colocam mais coisas pra gente, mas eu acho assim que a função é cuidar para as mães trabalhar. E educar junto, né, com os pais. (Beatriz, monitora)

[...] aqui é um local, vamos dizer assim... educativo, social e até... a grande parte das vezes tem a função assim, como eu posso falar... a gente tem que suprir a carência afetiva das crianças. (Gabriela, monitora)³¹

²⁹ Entrevista concedida ao pesquisador em 30 de novembro de 2007.

³⁰ Entrevista concedida ao pesquisador em 14 de novembro de 2007.

³¹ Entrevista concedida ao pesquisador em 22 de novembro de 2007.

Nas entrevistas realizadas³², conforme pôde ser observado nos exemplos acima, as monitoras destacaram que a creche Cocoricó é destinada ao auxílio das famílias, tendo a função de suprir as necessidades das crianças usuárias, considerando, em segundo plano, a realização de funções consideradas educativas. Cabe acrescentar, ainda, a fala do coordenador da creche a respeito da função da mesma:

[...]a creche tem uma função de atender o direito da criança em primeiro lugar, e junto com o direito das crianças, o direito as famílias... esse direito veio com a constituição de 1988, então a família, ela pode optar por compartilhar a educação... a educação e os cuidados com as crianças com uma instituição pública[...], a função nossa é de estar oferecendo essa possibilidade, esse direito, em primeiro lugar para as crianças, de terem um ambiente educativo, em que elas possam... ter uma formação integral, em todos os aspectos... essa é a função principal: atender o direito da criança e da... direito a educação. (José, coordenador)³³

O coordenador destaca o atendimento ao direito à educação da criança como função da creche. Entretanto, este discurso é um pouco diferente do manifestado em uma das nossas primeiras conversas informais com José, no início do ano de 2007, ocasião na qual ele afirmou que enxergava as creches como direito *para o amparo das mães* que trabalhavam, e também das crianças. Apesar de não descartar que a creche era um direito dos pequenos e que a Lei de Diretrizes e Bases garante isso, ele achou incorreto não incluir as mães trabalhadoras como detentoras deste direito, achando que houve uma inversão em relação às conquistas dessa mulheres da década de 1970, e que futuramente as leis deveriam incluí-las novamente, junto com as crianças, como detentoras deste direito. Isso mostra coerência parcial com o ideal de clientela a que a creche é destinada, conforme as falas de funcionárias.

Apesar disso, José destaca em sua fala que a tarefa de educar e cuidar são funções que não se diferenciam, adotando em sua fala uma postura coerente com os atuais estudos sobre a Educação Infantil.

³² Nesta sessão, estão incluídas apenas as falas das monitoras e do coordenador da creche, incluindo-se também as falas de Francisca, auto-denominada “auxiliar de sala”. As concepções da Equipe de Apoio serão abordadas à parte.

³³ Entrevista concedida ao pesquisador em 26 de novembro de 2007.

[...] a nossa escola, ela tem a função principal de cuidar e educar. Então, são ações integradas, não dá para diferenciar cuidar de educar. Enquanto você educa você está cuidando, enquanto você está cuidando, você está educando também a criança. Então, não existe aquele momento separado, 'Agora eu vou cuidar dessa criança', não. 'Agora eu vou dar um banho nela, e vou estar cuidando dela'. Não existe isso [...]. (José, coordenador)

Apesar do coordenador ter esta concepção, as funcionárias não percebem facilmente a indissolubilidade entre as funções de cuidar e educar. Poucas funcionárias manifestaram espontaneamente, durante as entrevistas, que as duas atividades ocorriam juntas, sendo necessário questionar diretamente se havia ou não alguma relação de interferência ou interação entre as duas funções, momento em que as monitoras percebiam e confirmavam uma relação de interação ou de semelhança entre elas. O cuidar e educar, sejam entendidos como uma única atividade ou como fazeres distintos, são concebidos de diferentes maneiras pelas monitoras da creche:

[...] eu acho assim que, as vezes, o cuidar e o educar se confundem, né, porque, uma pessoa assim que não tem noção de base de educação, ela não vai se sentir mal de chegar suja em algum lugar, ou de, por exe[mplo]... limpar o nariz. Acho que é uma coisa de falar assim que é de "cuidar", mas uma pessoa que não tem educação, ela não vai saber que não convém limpar o nariz na camiseta. E depois deixa que... eu acho assim que confunde muito assim... que nessa fase que eles estão, tudo que a gente ensina, de lavar a mão, de jogar lixo no lixo, tudo é educação, tudo é a formação ... do adulto. (Gabriela, monitora)

A Educação é aquilo que a gente ensina no dia-a-dia: 'você não pode bater no seu amigo', né? 'Não pode xingar', 'não pode falar palavrão', tudo isso é ser educado, né? Agora, os cuidados são de higiene, né? Da gente dar banho, ensina que tem que ter higiene se tem que comer, que não pode por a mão no prato, que tem que comer com o talher, coisas assim. (Ana, monitora)

Nos trechos de entrevistas acima, há algumas das diferentes concepções do que é o cuidar e o educar para as funcionárias. Na fala de Gabriela, o cuidar e o educar são a mesma função com princípios *higienistas*, visando ensinar e promover a higienização da criança (um futuro adulto) e da sociedade. Para Ana, o ato de educar é a transmissão de normas de conduta

baseadas na proibição, naquilo que a criança não pode fazer, enquanto que o cuidar é visto como a higiene da criança e a transmissão desses comportamentos a ela.

Quanto à educação, foram também apresentadas concepções de que *a creche não educa*, “*pois educação vem do berço*” (Vitória) e que *educar é ensinar o “certo”*, que é definido pelas vivências pessoais e pela sociedade (Beatriz). Em relação às concepções sobre os cuidados, os discursos foram mais coerentes, apresentando principalmente idéias que o ligavam ao *banho* e à *higiene* (Ana, Belinha, Fernanda, Gabriela, e Vitória) e *cuidados com a saúde e com as necessidades físicas* (Francisca).

Nas práticas observadas, até pela concepção adotada por esse trabalho, as monitoras cuidam/educam as crianças, mas nem sempre com intencionalidade ou com uma meta de educação bem definida, já que seus modos de agir e de interagir não guardavam coerência. Antes das refeições, no momento em que levavam as crianças para lavar as mãos, por exemplo, eventualmente as monitoras comentavam com as crianças sobre *ter que deixar a mão bem limpinha*. Quando tinham pressa para realizar esta tarefa, o que acontecia freqüentemente, as mãos das crianças eram lavadas e nem um comentário era proferido a respeito do que estava sendo realizado, exceto comandos de voz que conduziam a criança a fazer algo para agilizar o trabalho. Ainda que o primeiro exemplo não seja um modelo ideal de interação, o ato que está sendo realizado tem um objetivo, um significado, e um hábito de higiene começa a ser aprendido. No segundo exemplo, o ato de lavar as mãos passa a ser uma parte da rotina, um condicionamento, a qual a criança deve realizar sem saber o motivo ou propósito, aprendendo talvez que deva obedecer a um determinado ritmo ou horário.

Também foi questionado durante as entrevistas o que os entrevistados achavam que devem fazer pelas crianças que estão na creche. Esta questão tinha como objetivo obter a compreensão da função da creche sob um ângulo mais pessoal. As respostas foram bastante diversificadas, e boa parte delas encontra semelhança na atribuição da função de *dar carinho* para as crianças (Ana, Beatriz e Francisca), destacando novamente a função assistencialista da creche como banho, higiene, troca de roupas e alimentação (Ana, Belinha, Fernanda, Francisca, e Vitória), e, em vários casos (Beatriz, Francisca, Vitória), ignorando ou deixando em segundo plano o aspecto socializador e educacional:

Ah, eu procuro cuidar das crianças com o maior afeto possível, tanto que às vezes a gente tem que distanciar um pouco, pois é uma relação que a criança vai e vem [entra e sai da creche], então você não pode estar se apegando a ela. Mas eu

procuro ensinar pra elas o que é certo, o que tá... não, o que eu acho que tá certo e o que está errado. Claro que tem coisas que estão pré-estabelecidas, né? Mas eu procuro, né, ensinar higiene, e a gente faz com amor. (Ana, monitora)

Ah, então... eu vou falar do meu berçário assim, especificamente. O nosso [objetivo] é motivar assim. A gente procura... convivendo a gente vai descobrindo algumas limitações delas [as crianças] e a gente procura motivar as crianças. Algumas a gente conhece de fora os familiares deles, e a gente procura assim, realmente dar o que falta para eles. E procura... como que eu vou falar... Não entrar muito na vida deles assim, nem começar assim, tipo, nem ficar, 'ai, eu [acho que] ela está assim hoje porque eu acho que aconteceu alguma coisa na casa dela. (Gabriela, monitora)

O trabalho, como eu disse, é assistencial, além disso, é voltado para o aprendizado delas, tudo que está relacionado com a faixa etária delas. O que precisaria ter mais? Eu acho que precisaria ter mais família. Eu acho que aqui, a que não falta nada para eles, Eles têm tudo aqui, sabe? Só que o amor de família [que eles precisam] é diferente do amor a gente pode a dar. (Fernanda, monitora)

[...] o tempo que a gente passa mais no B1 é com cuidar. Sabe, mesmo, a gente troca, dá alimentação... as atividades que a gente desenvolve são mais aqui dentro [...] a gente escuta muita música, expressão corporal, assistência, né? Mas assim, atividades que sejam... parar pra fazer aquilo [não têm]. Você está em atividade o dia todo, mas atividades assim mais específicas... têm, alguns jogos de encaixe, alguma coisa mais assim, mas assim, eu acho que ali [o B1] é mais de cuidar. (Belinha, monitora)³⁴

As outras respostas apresentadas incluem o recebimento e tratamento igualitário de crianças, independente de sua condição financeira, bem como a realização de atividades de coordenação e aprendizado de cores e músicas (Belinha e Fernanda), tentar compreender a criança (Gabriela e Vitória) e ensinar valores da sociedade, higiene e normas de conduta (Ana).

Cabe destacar que o discurso da afetividade aparece várias vezes nas entrevistas realizadas, sendo que suprir a carência das crianças é colocado como função das monitoras. A carência aparece também nas características atribuídas às famílias atendidas:

³⁴ Entrevista fornecida ao pesquisador em 20 de novembro de 2007.

Acho que na maior parte são famílias carentes. (Ana, monitora)

Eu acho que elas [as famílias] são... um pouco carentes [...] Quem mais traz é mais as mães separadas que querem sair, pra andar, pra..., não são as mães que realmente precisam, pois aqui tem poucas que precisam. [...] [Precisar] É trabalhar fora. Trabalhar fora e aí depois tem alguns casos que é daquelas mãe que... que a criança assim, é fica sozinha em casa, tem que... como é que fala... socializar com as outras. (Beatriz, monitora)

São famílias carentes... a maioria, né? É... que trabalham, que... são famílias que precisam muito da creche pela assistência que é dada, e... e tudo, as atividades que são dadas, alimentação... as vezes elas não tem esse tipo de alimentação em casa, horários, rotina... que é oferecido aqui. É por causa disso. (Fernanda, monitora)

É perceptível nos discursos das monitoras que a creche Cocoricó atende principalmente famílias pobres, caracterizadas como carentes e desestruturadas. Em alguns casos, é destacado o papel salvador da creche por fornecer guarda e alimentação para seus filhos, apontando um vínculo de dependência dessas famílias em relação à instituição.

No dia-a-dia, através das observações, percebemos que as famílias que levavam seus filhos para a creche pareciam sentir-se à vontade naquele espaço, comportando-se informalmente. A maioria parecia pertencer à classe trabalhadora, mas havia alguns pais³⁵ que aparentavam ter uma melhor condição financeira. Atendendo uma clientela pobre e carente, a função de cuidar e amparar parecem ter mais destaque, já que se referem às necessidades imediatas das famílias.

Dispomos a seguir os registros do diário de campo a respeito das atividades realizadas pelas monitoras, ilustrando nossas percepções sobre o que era realizado na prática cotidiana. De maneira geral, as atividades observadas nos berçários e descritas a seguir se agrupavam em torno de eixos comuns:

- *Cuidados com a integridade física, saúde, higiene e alimentação adequada das crianças.*
Essas práticas eram executadas através da atenção e constatação de situações ou objetos potencialmente danosos às crianças, cumprimento da rotina no que diz respeito aos horários de alimentação, banho e sono. No caso do berçário 1, os horários eram mais

³⁵ Neste trabalho, o termo “pais” designará as pessoas responsáveis pelas crianças no ambiente exterior à creche, seja qual for o vínculo familiar que possua com a criança.

flexíveis, respeitando as necessidades das crianças. Os berçários 2 e 3 realizavam ainda a escovação dos dentes e incentivavam a criança a pedir para fazer as necessidades no vaso sanitário, de modo a abandonar o uso das fraldas (controle dos esfíncteres);

- *Práticas de organização, contenção e controle*, como registro por escrito dos eventos do dia em um diário e a prática da “chamada” – no caso dos berçários 2 e 3 – para o registro de presença das crianças. A resposta “presente”, freqüentemente usada no ensino fundamental e médio, era insistentemente cobrada pelas monitoras. Entre as práticas de controle para crianças desobedientes ou que tenham agredido alguém, há castigos como a repreensão verbal; a retirada do brinquedo da criança, entregue à criança agredida ou a outra qualquer; e o isolamento do restante do grupo, sendo instruída a “pensar no que fez”. No caso do berçário 1, além da exclusão ocorria o que se pode chamar da *lei de Talião (olho por olho, dente por dente)*, situação na qual a criança agredida era estimulada pelas monitoras a retribuir a mesma ação na criança agressora, mordendo-a ou puxando seu cabelo. Na ocasião que isso foi observado, a ação não se consumou. No B3, como um dos últimos recursos de controle de *desobediências* e mesmo *manhas*, choros ou outras reações das crianças que irritassem as monitoras ou estagiárias, eram utilizados gritos em tom agressivo, ordenando a criança a calar-se;
- *Atividades externas à sala*, que variavam entre levar as crianças ao pátio ou ao gramado para andar em triciclos, para desenhar, brincar com objetos de montar ou brincar com massinha. A interação entre adulto e criança nessas atividades variavam entre conversas e brincadeiras ao ato de guarda³⁶. No caso do berçário 1, as atividades externas à sala eram principalmente destinadas a praticar caminhada, brincar com bolas, pelúcias e similares. As crianças do berçário 3 eram as únicas a brincar no parquinho dentro da creche. Neste espaço, as crianças brincavam com sucatas³⁷ e nos brinquedos³⁸ lá instalados. As monitoras sentavam-se à sombra, em cadeiras trazidas do pátio, e vigiavam as crianças, agindo principalmente para resolver disputas e evitar brincadeiras que elas consideravam perigosas. Neste eixo também se encaixam os passeios fora dos limites da creche, realizados por todos os berçários, nos quais as crianças eram levadas a uma praça nas

³⁶ O termo “guarda” refere-se à prática de controle das crianças, tanto para que não se machuquem, como para que não escapem ou briguem.

³⁷ As sucatas utilizadas eram, em sua grande maioria, potes de xampu ou alimentos vazios.

³⁸ Um trepa-trepa, uma gaiola e o gira-gira, conforme descrito anteriormente. Os balanços eram mantidos amarrados e foram liberados para as crianças poucas vezes.

imediações. Nos passeios que foram observados, as monitoras desenvolveram predominantemente a atividade de guarda, eventualmente interagindo com as crianças, elogiando desenhos ou feitos, e outras vezes cuidavam de interesses próprios, como conversar, comprar revistas ou outros produtos para si;

- *Atividades com livros e revistas*, tanto utilizadas pelas monitoras e estagiárias para contar histórias, mostrando as figuras para as crianças, como permitindo que elas manuseassem os livros ³⁹ e explorassem as figuras. Ainda nestas atividades foram observadas interações e orientações que promoviam a partilha e a troca de revistas entre as crianças. Para o berçário 1, as monitoras e estagiárias confeccionaram livros de pano com figuras e formas pintadas com tinta não tóxica, de modo que as crianças pudessem manuseá-los e mesmo morde-los sem risco de engasgarem ou rasgarem os livros;
- *Recreação com atividades livres* ⁴⁰, destacando-se atividades onde bolas, bonecos, pelúcias, pecinhas de montar ou outros brinquedos eram oferecidos para o manuseio e divertimento das crianças. O berçário 2 contava ainda com uma piscina de bolinhas, eventualmente usada nessas ocasiões. Algumas vezes houve interação dos adultos com as crianças nos momentos de recreação, brincando com as crianças, mas não me pareceu uma prática freqüente;
- *Atividades artísticas*, observadas nos berçários 2 e 3. Eram feitos trabalhos como desenhos com lápis de cor e giz de cera, pinturas e colagens em desenhos fotocopiados ou desenhados pelas próprias monitoras e estagiárias. Esses trabalhos eventualmente eram pendurados sob a janela desta sala, ou expostos na parede externa. Algumas vezes a atividade de desenhar era antecedida por histórias, e era pedido que as crianças desenhassem algum elemento dela. Os desenhos sempre eram elogiados pelas monitoras. Também eram ensinadas, através de repetição, canções infantis e suas coreografias;
- *Atividades visando estimular a fala, o equilíbrio, o andar e a exploração sensorial*, observadas no berçário 1. As monitoras e estagiárias utilizavam-se principalmente da interação adulto-criança para atingir tais objetivos;
- *Assistir televisão*, principalmente após o jantar e nos dias mais frios. Eram assistidos programas da TV aberta – normalmente, mas nem sempre, voltados para o público infantil

³⁹ Os livros disponibilizados eram livros de histórias infantis, com os quais as monitoras ficavam atentas à manipulação que pudesse destruí-los, e revistas de catálogos de produtos, os quais poderiam ser rasgados.

⁴⁰ O termo “livres” designa, neste caso, atividades sem um propósito direcionado, servindo como distração ou oportunidade para a criança brincar sem participação direta do adulto.

– ou exibidos filmes tanto do acervo da própria creche, como aqueles trazidos de casa pelas crianças e eventualmente por funcionários. Estas atividades eram realizadas pelos berçários 2 e 3.

Durante o período de observação, tentamos nos aproximar do trabalho das monitoras, ora executando uma ação que nos parecia correta, pautando-nos em nossos estudos e formação, ora imitando as atitudes que elas tomavam, buscando vivenciar a situação e tentando apreender o sentido atribuído. Brincávamos com as crianças, proporcionando situações que provocassem sua curiosidade ou outras capacidades que a oportunidade oferecia; separávamos brigas de crianças por brinquedos e tentávamos resolver disputas, dialogando, dividindo o brinquedo ou a brincadeira, ou estabelecendo a “vez” de quem ficaria com o brinquedo. No caso de brigas, utilizávamos a conversa e pedíamos a reparação para as crianças, chegamos a uma vez colocar uma criança “para pensar”, como as “tias” faziam. Nesta ocasião, buscamos nos colocar no papel de uma delas e entender qual a lógica de colocar a criança para “pensar”. O significado manifesto desta prática pelas monitoras, ainda que não verbalizado diretamente, era que essa prática forneceria um momento para a criança refletir sobre o erro que fez, de modo a entender que se comportou errado e se arrependeu. Entretanto, na prática, essa atitude tinha o objetivo de deixar a criança de castigo, sentada e impedida de interagir com as outras crianças, sem poder brincar durante um período de tempo que dependia exclusivamente da vontade da monitora.

5.2.2 – A opinião das funcionárias a respeito das crianças que freqüentam a creche

A descrição mais comum presente nas entrevistas para as crianças que freqüentam a creche, conforme já visto acima, é que estas *são crianças carentes*, principalmente no campo afetivo. Conjuntamente a esta percepção, vários discursos de caracterização das crianças partem das famílias, culpando-as pelas características consideradas problemáticas:

[...] as crianças vêm de casa com muitas coisas assim simples que os pais pode ensinar e eles não sabem. Por exemplo, na hora de comer. Na hora de comer eles não sabem... pegar na colher, joga a comida pro chão. É uma coisa assim que não é... não é bem função da escola, eu acho, mas a gente vai incentivando eles a fazer direitinho, esse tipo de coisa. [...] São crianças carentes com problemas. A maioria. Tem uma minoria que são crianças que, assim, na casa são felizes, tem

conhecimento de outras coisas, mas que vem aqui a maioria é carente. [...] Carente de carinho mesmo, de carinho... as vezes elas não tem tanta necessidade de coisa material do que afeto [...]. [O] Problema [é] com os pais, né... é separado, é briga dentro de casa, não tem com quem ficar.... (Beatriz, monitora)

[...] eu vejo como crianças carentes, né... elas tem essa carência afetiva também, né, que geralmente, nesses ambientes, né, o mundo é meio desestruturado, né? Então tem falta de pai, tem falta de mãe, ou não dá atenção... então eu acho que , na verdade, ela procura... a figura materna, paterna, alguém que substitui. (Ana, monitora)

[...] uma situação geral assim, eles são umas crianças assim que... que o pai trabalha [...] ou crianças que o pai e a mãe não tem tempo, ou porque são... porque está trabalhando mesmo, ou por outras questões não tem tempo de dedicar um espaço na vida pra criança... e a criança acaba sendo sem limite. [...] E os pais são... ou os pais ficam culpados, sei lá, e acabam deixando a criança fazer tudo, tudo o que quer assim, independente da classe social assim, que a gente ta achando que ta a característica geral deles é que eles estão sem limite. (Gabriela, monitora)

Algumas funcionárias ainda destacaram a *individualidade* das crianças, focando sua descrição nela e considerando suas peculiaridades:

Olha, cada criança é de um jeito. Tem crianças que já passaram por aqui que quando te via corre, te abraça, é a maior festa. Agora, tem crianças que sentem vergonha as vezes. Eu não sei porque, mas eles sentem vergonha. E os daqui também, tem uns que são mais, é.. assim, tipo assim, eles se apegam melhor na gente, outros já são mais... [tímidos] sabe? Cada criança é um temperamento, é um jeito de agir com a gente. (Vitória, monitora)

[...] eu acho que criança, ela está ali, ela quer a sua atenção, e às vezes você... você tem uma criança mais trabalhosa, [...], e criança é criança, em qualquer ... em qualquer lugar. Fazem as coisas de acordo com a idade [...]. (Belinha, monitora)

Seguindo a linha de discursos que focalizam a criança, o coordenador da creche apresenta uma fala não só sobre a criança em si, mas das influências da interação dela com os funcionários e as demais crianças:

[...] a gente atende crianças desse de os três meses e meio até completarem 4 anos de idade. São crianças muito inteligentes... São crianças bonitas, espertas... muito vivas, e são assim... e quando chega uma criança aqui com algum déficit de desenvolvimento, a gente logo percebe que essa criança... ela começa a se desenvolver mais rápido, ela vai adquirindo... mais ou menos o desenvolvimento médio das outras crianças. Logo ela ganha peso se estavam com déficit de peso, ou se ela estava com dificuldades de relacionamento com outras crianças, a gente percebe que através de estímulo que a gente dá, ela vai, ela rapidamente vai... adquirindo esses conhecimentos, essa facilidade de se relacionar com outras crianças [...]. Eu vejo essa criança como muito lindas, e que, eu... eu, particularmente, eu amo a essas crianças. Todas as crianças que têm aqui elas recebem muito amor... por parte de mim, e eu procuro passar, sabe, esse amor também para as crianças, para que elas recebam, e também para as educadoras, para que elas também passem todo aquele amor, aquele sentimento, para as crianças. Eu vejo como seres, como cidadãos... que estão em processo de desenvolvimento, um processo muito rápido... de zero a três anos essas crianças, elas se desenvolvem muito rápido, e... é uma coisa impressionante, que é a base do indivíduo. Elas chegam aqui e se desenvolvem muito rápido. Eu vejo assim, como cidadãos, que merecem o meu respeito e que a gente tem que tratar essas crianças não como adultos em miniatura, mas se sim como cidadãos em processo de desenvolvimento, [...] tem que respeitar essas crianças dentro do processo que elas estão vivendo. (José, coordenador)

Seu discurso, oscilando entre suas percepções dos acontecimentos do cotidiano, a teoria e o discurso do amor, sugerem uma complexa visão das crianças usuárias, que devem ser vistas, segundo ele, como cidadã de direitos, cheias de qualidades, podendo ter déficits de desenvolvimento que são compensados pelo trabalho realizado na creche, que deve ser feito com muito amor e respeitar o momento em que elas vivem.

A relação dos funcionários com as crianças dentro da creche foi abordada na maioria das entrevistas. As opiniões dos funcionários que falaram sobre o assunto apontam três dinâmicas de relacionamento: em alguns casos há uma *relação boa* (Belinha, Francisca e Gabriela), chegando a ser caracterizada como maternal por Francisca; também são apontadas relações *insatisfatórias* ou de *descompromisso* por parte dos funcionários em relação ao trabalho que desempenham (Ana, Belinha e Fernanda); e relações de *preferência* de alguns funcionários por crianças (Belinha).

Eu acho que tem mais gente descompromissada com o trabalho do que gente preocupada com o que a gente vem fazer aqui. Nosso trabalho é direcionado à criança, e eu acho que a maioria não tem esse compromisso, de estar direcionado para a criança. [...] Eu já vi relações melhores, sabe? Eu acho que aqui tem um pouco de distanciamento de criança e adulto, pelo fato delas serem mais carentes e cobram um pouco da monitora, e ela [monitora] não se sente na obrigação de suprir essa carência. (Ana, monitora)

Ah, eu acho que tem que ter um compromisso sério com aquilo que você vai fazer... Você pode ver por aí que tem muito, mas o que? De ser, de estar ali [presente]. Não que esteja comprometido mesmo com o que está fazendo. Né, porque, eu acho que criança, ela está ali, ela quer a sua atenção[...] e criança é criança, em qualquer ... em qualquer lugar. Fazem as coisas de acordo com a idade, então você está ali mais... eu acho que não pode ficar muito... tolhendo, tem que ter uma visão geral, olhar pra criança no geral, da forma como que, se você gosta mais de uma, não que eu tenha essa preferência, mas não deixar que isso [interfira]... É [uma relação] boa. [...] Não ótima, [é] boa. (Belinha, monitora)

A relação *boa* é aquela que envolve carinho e afeto, mas só é a única existente para Francisca. As demais funcionárias optam por uma descrição que indicam a existência de diferentes tipos de relações entre criança-adulto no interior da creche. No caso de Ana e Belinha, as relações consideradas *ruins* ocorrem devido à falta de compromisso de algumas funcionárias com o trabalho que realizam, não dando a atenção, carinho ou a aproximação que a criança demanda. Fernanda, talvez seguindo a mesma linha de raciocínio das colegas mencionadas acima, acredita que as relações poderiam ser mais amorosas, respeitadas e sem rotulações, como, segunda ela, freqüentemente ocorre na creche. Belinha também aponta como relações ruins a *preferência de crianças*, pois estas interferem no trabalho, levando a funcionária a atender uma criança e ignorar outras.

Nossas observações apontaram relações de diferentes intensidades, havendo desde aquelas mais afetuosas até outras quase de indiferença. É possível que a atenção destinada às crianças preferidas acabasse ofuscando e deixando em segundo plano outras crianças, que apenas recebiam mais atenção nas atividades comuns – como nas ações de higiene, quando todos são atendidos individualmente – ou nas ações de guarda, sendo alertadas ou repreendidas quando realizam algo considerado perigoso para si ou para os outros.

5.2.3 – O perfil das funcionárias e as relações interpessoais vistas pelas monitoras

Assim, particularmente nessa creche assim... eu caracterizo como se fosse todo mundo da fami[lia]... como se fosse uma família grande mesmo, com todas as divergências, com as demonstrações de carinho, com as brigas, com as diferenças. Eu caracterizo assim... se fosse pra caracterizar... sempre tem um encrenqueiro, tem um imaturo, tem uma mãezona, tem assim, eu falo assim como uma família, assim mesmo. (Gabriela, monitora)

Acho que a maioria [dos funcionários] aqui é de classe baixa, né, porque a remuneração é baixa, né? E tem aqueles que são dedicados, que estão aqui pra... porque gostam de crianças, né, e tem outros aqui porque... não tem outra opção, né? Porque tem que trabalhar. (Ana, monitora)

Olha, eu particularmente nunca tive problema assim problema assim com funcionário. Sempre procurei me dar [bem] com todo mundo, mas tem certas atitudes aí que eu não aprovo [...]. Por exemplo, a pessoa ficar vigiando os outros colegas. Sou totalmente contra, entendeu? Porque o que eu tiver que chegar em você e falar: “Ó, Guilherme, eu não gostei daquela atitude tua, assim, assim”, eu não vou chegar ou no meu chefe, ou na minha amiga de trabalho e falar pra ela... eu vou direto em você. Entendeu? Eu não gosto. Daí eu acho que isso daí vai criando mais intriga, mais coisa, e as vezes uma coisa pequenininha se torna aquele alvoroço e não há necessidade. (Vitória, monitora)

Todas as opiniões acima – uma família com seus estereótipos, a intriga nas relações, o trabalho dedicado, mal remunerado e muitas vezes necessário – foram apresentadas após uma questão direta a respeito da percepção da pessoa entrevistada tinha do perfil de seus companheiros de trabalho, e encontram paralelos nas falas de outras funcionárias. Todas as falas, obviamente, contém sua verdade, não só por serem a interpretação que cada ator dá ao cenário que vive, como também por todas estas dinâmicas serem simultaneamente possíveis.

A idéia do funcionamento familiar é apresentada por Gabriela e Francisca. Para elas, o longo tempo que as funcionárias passam juntas as aproximam e, tendo como base a fala de Gabriela, essa proximidade gera todo tipo de relacionamento interpessoal, como brigas, amizades, inimizades e respeito.

Das características apresentadas na fala de Ana – pertencimento às classes populares, gostar de criança e falta de opção –, a questão de gostar de criança é apresentada também por Fernanda, que generaliza não só ao gostar de criança, mas gostar do trabalho que realiza ali. A *falta de opção* de trabalho de alguns dos funcionários da creche é uma característica também apontada por Beatriz e Fernanda, que dizem que essas pessoas precisam trabalhar por necessidade financeira, concordando, de certa forma, com a característica apontada por Ana a respeito da camada social a que muitos funcionários pertencem, no caso, as classes populares.

A intriga e vigilância nas relações interpessoais, apontada por Vitória são reproduzidas por mais pessoas no tema da entrevista que se refere ao relacionamento pessoal dos funcionários:

Eu vejo um pouco de conflito, no sentido de que um... saber como é o serviço do outro, opinar como que o outro tem que trabalhar ou não, essas coisas assim.
(Ana, monitora)

Ah, então... eu vejo assim, que às vezes tem uma competição assim... as vezes é velada, as vezes é escancarada, assim... tem uma competição entre os berçários, as vezes um critica o trabalho do outro... Não só entre os berçários, nos outros setores também. Um comenta do outro. Mas a maioria, na verdade, fica nessa competição, nesse criticar o outro, mas isso na verdade é pela aprovação do chefe. Sabe, todo mundo quer assim ... quer o olhar do chefe, quer que o chefe aprove, que o chefe enxergue. É assim a relação dos adultos aqui. As vezes... eu não sei, eu não sei se é pro mal ou não, mas é... o tempo todo é um falando do outro, do trabalho do outro, o que o outro deixou de fazer, sabe? As vezes, a gente tem uma competição que é até pro bem, que é assim... as vezes um berçário prepara uma coisa, ai o outro fica sabendo e procura fazer melhor, e o outro fazer melhor, fazer mais, e é bom porque o lucro fica em torno das crianças mas na verdade, o objetivo é só um... é agradar o chefe. (Gabriela, monitora)

A maior parte das opiniões que acusam um relacionamento conflituoso se refere às críticas que alguns funcionários fazem a respeito um dos outros, muitas vezes sem o conhecimento da pessoa criticada, gerando mal-estar e intrigas (Ana e Vitória). Parte dessas críticas parece visar à desvalorização de outro funcionário e/ou o enaltecimento de si ou de seu próprio trabalho (Gabriela).

Nem todas as funcionárias apontam as relações existentes entre suas companheiras como unicamente ruins. Durante as entrevistas, as participantes normalmente começavam falando bem das companheiras, para só depois comentarem sobre os problemas. Beatriz, Belinha, Fernanda, Francisca, Vitória e José mostram em suas falas que existe uma boa relação entre os funcionários. Nenhum deles ignora o fato de que existem problemas de relacionamento entre alguns, e a maioria dos citados acima tem a percepção de que os problemas ficam em segundo plano ou não os atinge.

As relações de auxílio na creche são apresentadas pelas funcionárias numa variedade de graus. Apesar de algumas funcionárias encararem a obtenção de ajuda como algo fácil ou se prontificarem para isso, uma parte delas diz que os pedidos de ajuda só são aceitos por certos grupos ou pessoas, eventualmente mediante ‘avaliação’ por parte da pessoa solicitada, sendo mal recebidos ou negados caso sejam feitos fora desses grupos (Belinha, Fernanda, Gabriela e Vitória). Cabe destacar ainda a fala da monitora Belinha, que apresenta uma certa facilidade em obter ajuda dentro de determinado grupo, contrapondo-a com as falas de Vitória e Gabriela sobre o mesmo assunto:

[...] bom, é assim... quando a gente tem um caso [de precisar de ajuda], a gente pede ajuda sempre pro B2, e o B2 pede ajuda pra gente... sabe, é mais assim, a gente interage mais com o B2. (Belinha, monitora)

Olha, nessa parte de ajuda, eu acho que assim, aqui dentro, eles não tem preocupação nenhuma se você está precisando de ajuda ou não. [...] Aí você tem que pedir, daí a pessoa vai olhar se pode, se Fulano tem que fazer isso, se Sicrano tem que fazer aquilo... você entendeu? (Vitória, monitora)⁴¹

[...] geralmente, quando chama a gente, uma monitora vinha e falava: ‘olha tá faltando lá nesse berçário’, e já pedia pro estagiário ir, sabe? Às vezes, quando vinha pedir, uma monitora que fala: ‘ai, mas você tinha que vim no meu berçário?’, fica brava, sabe? Assim, as minhas ações são diversas, assim. Depende de quantas crianças têm, de quanto funcionários tem disponível... mas tem gente que não gosta de ajudar. E falam mal dos outros! Falam... ficam bravos! Tipo assim, as vezes ajudam sim, e depende de quem [...] e depende ... do tipo de relação que tem, [se] a monitora com a outra se dá bem. Se uma monitora e outra se dá bem, a outra ajuda sem pedir. Agora, se não tem uma relação boa com a outra,

⁴¹ Entrevista concedida ao pesquisador em 3 de dezembro de 2007.

espera vim pedir. Ai não gosta, mas acaba emprestando [o funcionário]. (Gabriela, Monitora)

Esta relação de troca não é percebida da mesma forma na fala de Vitória, mostrada acima, que é monitora do B2. Para ela, e também para Gabriela – que é monitora do B1 – a relação de ajuda é difícil e depende de “avaliação”, conforme dito anteriormente. Por outro lado, Ana, que também é monitora do B2, acha que basta pedir que as pessoas normalmente atendem sua solicitação.

Pensando então as questões apontadas nos relacionamentos pessoais e naquelas referentes às dinâmicas de cooperação, é possível perceber uma complexa rede de afetos, desafetos, percepções diferentes e até mesmo contrárias a uma mesma situação. A relação cotidiana, visível, aparece como boa e respeitosa em relação aos desafetos, que no dia a dia podem ser mantidos a uma boa distância. Entretanto, esta camada visível de relacionamentos é permeada por tensões menos evidentes, mas ainda perceptíveis, como, por exemplo, a preocupação com o que o outro está fazendo ou dizendo a respeito dessa ou daquela determinada pessoa. As inimizades e as tensões ficam mais visíveis quando o contato se torna inevitável devido à necessidade de responder a um pedido de ajuda ou para fazer algo que não se tem afinidade.

5.2.4 – O trabalho predominantemente feminino na creche

É gostoso, porque a gente se identifica, né? A gente tem a mesma opinião, na maioria das vezes, então não tem aquele problema, né, de não poder falar certas coisas... na presença masculina, né? (Ana, monitora)

[...] sempre tem uns probleminhas, que não chegam a transformar num grande problema para trabalhar, entendeu? Existem fofocas... na maioria das vezes não dá grandes confusões, mas já chegou a dar, tanto é que este ano deu uma grande confusão com uma pessoa que trabalha na cozinha por causa de fofoca, né... de outras pessoas, e etcetra. É complicado, né, dizem que ‘onde há mulher, tem confusão’, ainda mais onde tem tanta mulher, porque que aqui só tem mulher. Então, mas não é nada assim... tem de saber levar. (Fernanda, monitora)

É, realmente é difícil, porque... é... é difícil, mas porque assim, as outras diretoras, coordenadoras, diretoras mulheres, eu vejo que às vezes elas têm mais dificuldade

do que eu. [...] Pelo fato de você ser do sexo masculino, você acaba que colocando um pouquinho mais de... como vou dizer assim... uma barreira boa, um respeito, alguma coisa assim, diferente, enquanto que, se fosse uma [coordenadora] mulher, elas [as funcionárias] teriam mais liberdade para falar as coisas, e tal, mas quando é a mulher com homem, a coisa é diferente, porque são personalidades diferentes. Então a mulher tem uma personalidade, o homem tem outra personalidade. A mulher, ela trabalha mais com sentimento, com a sensibilidade, o homem é mais prático... não é? O homem é bem mais prático. Então, é... eu acho até que essa mistura dá certo, sabe? (José, coordenador)

A creche Cocoricó, conforme já foi visto anteriormente, é uma instituição onde predomina o sexo feminino, tendo, durante a maior parte da pesquisa, apenas um homem diretamente vinculado a ela, no caso, o coordenador José⁴².

As respostas acima foram dadas às questões da entrevista que buscavam compreender o que as pessoas achavam do fato de trabalhar em um local onde havia tantas mulheres, remetendo novamente ao tema do relacionamento interpessoal, mas agora sob uma perspectiva de gênero. Parte das respostas apresentadas manifestaram *preferência* por trabalhar com mulheres, fosse devido à identificação (Ana) ou pela idealização de que o trabalho em creches deve ser feito por mulheres e também por ser agradável permanecer em um ambiente feminino (Beatriz).

Em outro grupo de respostas estão aquelas que se sentiam *indiferentes* quanto a questão de gênero, fosse por se considerar acostumada com a situação (Vitória), ou por achar que são capazes de contornar os problema de *falatórios* que ocorrem na instituição, atribuindo este comportamento ao gênero feminino (Fernanda e Gabriela).

No terceiro grupo estão reunidas as falas de funcionárias que vêem essa situação como *problemática*, principalmente devido ao fato de atribuírem os problemas de intrigas e falatórios que ocorrem no interior da creche como decorrentes das características da mulher (Belinha e José) – pensamento também apresentado por Fernanda e Gabriela, acima –, ou por acreditarem que mulheres não são cooperativas (Francisca). José, entretanto, ao analisar aspectos *positivos e negativos* nas relações interpessoais, acredita que uma relação hierárquica entre homem e mulher pode ser produtiva.

⁴² Durante o primeiro semestre de observação, houve também um homem que desempenhou a função de estagiário, mas se desligou da creche por conseguir bolsa de estudo na faculdade onde estudava.

A respeito da participação de mais homens no trabalho dentro da creche, uma parte das respostas considerou boa a idéia, pelo fato deles servirem como referência masculina, argumento usado por Fernanda, Gabriela e José:

Eu acho que seria bom. Já teve bastante homem aqui, trabalhando de estagiário, de monitor, tinha um monitor homem, e tinha... não tinha nenhum problema. Para as crianças era ótimo, pois tinha a figura masculina, que agora não tem, né... tem bem menos... então poderia ser trabalhada essa parte bem melhor se tivesse mais homem. (Fernanda, monitora)

[...] eu já trabalhei [com homens]! Não nesse berçário que eu estou. Na outra creche, eu trabalhei... era só eu e um estagiário no B3 com 34 crianças, só nós dois. [...]. E assim, além de ser bom pra mim por ele me ajudar, foi bom mais pras crianças, porque muitas crianças ali não tinham a figura masculina dentro de casa... mora com a vó, ou a mãe é solteira, então, tinha criança que adorava isso. [...] Tem muito homem aí que desempenha muito melhor que uma mulher. E eu tinha uma estagiária também, né? Era eu, esse moço e essa estagiária, e ele trabalhava muito mais, era muito mais responsável do que ela. Sabe, ele desempenhava muito melhor, eu acho que ... é bom assim ter uma figura masculina, ah, você sabe por experiência própria que as crianças adoram! Porque só vê mulher, né? (Gabriela, monitora)

Além das opiniões favoráveis, houve pessoas que eram indiferentes ao fato de homens trabalharem na creche (Beatriz e Vitória), elas vêem como igual a capacidade para o trabalho de ambos os sexos. Beatriz acrescenta que inclusive no relacionamento pessoal não há diferenças.

[...] já teve bastante homem aqui, né? Estagiário já teve bastante, mas saiu. É normal, mas eu acho que é mais complicado, porque essa função é função mais de mãe. [...] o relacionamento é igual, só que tem coisas que o homem não poderia fazer. Por exemplo, dar um banho numa criança ele não ia fazer, porque... não pela gente, porque se ele entrou pra trabalhar nisso, pode, mas teve uns problemas aí... teve pai reclamando, aí ficou a parte disso [do banho] só pra gente [mulheres], então daí pesava um pouquinho, porque você trabalhava com uma pessoa e ela não podia fazer a mesma função que você, todas as funções que você [tem que fazer]. Então aí... fica pesado um pouquinho, mas assim, não no

relacionamento da gente, que ele dava conta, fora, no parque, passear, na sala, dava conta igual. (Beatriz, monitora)

As funcionárias acima – permissivas à presença do homem dentro da creche – consideraram apenas a capacidade de força de trabalho de ambos os sexos para avaliar se o homem poderia ou não participar do trabalho que elas desenvolvem, não levando em consideração as diferentes práticas e relações de gênero que a presença de homens na instituição poderia contribuir – ou não – para o desenvolvimento das crianças.

Entretanto, as falas de Beatriz, Ana (única contrária à participação de homens) e José, inicialmente a favor, denunciam uma prática que conduz a outro pensamento presente no imaginário das funcionárias da creche: a restrição dos homens às atividades ligadas à *intimidade* da criança.

O que mudaria [com mais homens trabalhando aqui]? Acho que [teria] uma certa inibição dentro dos berçários, né, nas salas, pois não são os mesmos assuntos, né? É diferente, né, você tratar com homem e mulher, né? [...] [Em termos de serviço] no caso, eu trabalho no B2, né... o homem não pode dar banho, o homem não pode levar ao banheiro, então, ia complicar um pouco. Se substituir uma mulher por um homem, pra mim ia ficar mais complicado. [...] [Essa restrição existe] porque a Secretaria estabeleceu assim. (Ana, monitora)

Bem, eu acho que a figura masculina na Educação Infantil é importante, pois ela remete a figura paterna, o homem, né? Então, é importante também para você ter um homem lidando com as crianças, né? Mas, como a gente lida com crianças muito pequenas, eu acredito que a figura feminina a ela é ainda mais importante nessa fase da vida da criança até. Apesar de que eu não descarto o homem, lógico que é importante, enfim, é muito importante, mas a nossa cultura, a nossa sociedade, ela vê a questão dos cuidados com as crianças e como uma função ainda feminina, entendeu, exercida pela mãe mesmo, né? Então, tem a questão da maternagem, e tal, né... apesar de ter muito profissionalismo aqui dentro, mas mesmo a... a nossa comunidade, as nossas mães, elas não gostariam que homens cuidassem de seus filhos. (José, coordenador)

Os argumentos utilizados têm como base uma determinação da Secretaria Municipal de Educação e a opinião da clientela atendida. Pesquisando sobre o que foi dito por Ana, não foi encontrada nenhuma referência a qualquer restrição deste tipo realizada pela Secretaria de

Educação do município no qual a pesquisa foi desenvolvida, o que sugere que essa restrição exista por preconceitos sociais, conforme nos sugere as falas de José e Gabriela:

Então, você vê... uma mulher, ela cuida muito bem de uma criança do sexo masculino como de uma do sexo feminino. Agora, você coloca o homem para dar banho numa criança do sexo masculino, depois também bota para dar banho numa do sexo feminino... Então, a cultura nossa ainda não aceita essa da... essa atribuição desta função para o homem, a função de cuidar para o homem. Então, eu acredito que, assim, para as nossas crianças, que ainda são bastante pequenas, que exigem muita atenção, ainda não tem autonomia, que precisam de tudo... desde suas funções mais básicas, de tomar banho, de ir ao banheiro, eu acho que a figura feminina... eu acredito que seja muito importante para elas neste momento. (José, coordenador)

Ah, porque todo mundo acha assim, que cuidar de criança é – é um pré-conceito da gente, né – que criança quem tem que cuidar é a mulher mesmo. [...] E também tem essa função assim de que... porque já aconteceu alguns casos deles [a sociedade] acha assim que ... homem vai abusar das crianças, sabe? Mas pode acontecer o contrário também... mas eu acho assim que é um pré-conceito mesmo que já existe assim. Já foi já estabelecida, e ninguém para pra pensar, todo mundo segue assim, que já tá pronto. “Ah, não, então esse [trabalho] é pra mulher, esse é pra homem”. (Gabriela, monitora)

Surge novamente aqui a naturalização da maternagem. Questionadas sobre os motivos que conduz tantas mulheres a trabalharem em creches, Beatriz, Belinha, Fernanda e Vitória alegam que isso ocorre justamente por causa da capacidade natural da mulher para lidar com crianças. Cabe destacar que Vitória aponta que isso é uma questão cultural, pois para ela não há diferenças quanto as capacidades de homens e mulheres lidarem com as crianças.

Ai... eu acho que é pelo que eu te falei agora, é papel de mãe, mesmo. Os homens vão saindo fora, né? Porque teve uns que entraram e... saiu, foi trabalhar em quadra [...]. Outro saiu pra trabalhar num posto de saúde. Então os homens que foram entrando foram procurando assim alguma coisa... alguma coisa que eles se identificassem mais do que trabalhar como... como babá, né? (Beatriz, monitora)

Ah, eu não sei, isso eu acho que já vem ... já vem do passado nosso, né? De primeiro, um professor homem era muito difícil, tanto é que de primeira a oitava

série, de primeira a quarta série, você não via um professor homem, era só mulher! Eu acho assim... [...] que nem, mulher acho que sempre foi assim mais mãe, mais coisa... agora, o homem, não que ele não seja uma pessoa boa pra estar nessa área, mas tipo assim, acho que isso daí já vem do passado, dos nossos avós, então eles acha que homem é pra trabalhar em outro tipo de coisa. Esse... deixou esse lado da Educação Infantil pra mulher, eu acredito que seja isso. Mas agora a gente não tem mais isso daí, né? Tanto o homem como a mulher exerce bem a função. Você vê... a minha filha teve um professor homem. Nossa, eu achei uma experiência ótima, muito boa, entendeu? Na primeira série. Então, eu acho que isso daí é de pessoa para pessoa. Quando o profissional é bom, ele é bom. Não tem nada de sexo, feminino ou masculino. (Vitória, monitora)

Ana, assim como Vitória, aponta que há mais mulheres na creche devido aos preconceitos da sociedade, por atribuir esse trabalho como ocupação feminina. Seguindo a mesma linha, Fernanda, se aproximando da fala de Beatriz, destaca a falta de interesse dos homens na área, supostamente por acreditarem que é uma função de mulher. Entre as possibilidades, Francisca e Belinha apontam também a falta de opção como um dos motivos que conduz as mulheres a trabalhar em creches.

De maneira geral, os discursos sugerem que, em sua maioria, as monitoras da creche Cocoricó possuem uma concepção da mulher como um ser ligado à emoção e a função maternal, causadora de intrigas e disseminadora de comentários maldosos. O homem é considerado fiel e verdadeiro, sendo aceito no espaço da creche pela sua força de trabalho equivalente à da mulher, mas apenas nas funções que não envolvem o contato direto com o corpo da criança, onde, contraditoriamente à sua imagem idônea, ele representa um risco por ser um potencial abusador. Durante nossa permanência na instituição, observando, participando, nunca fomos convidados para dar banho nas crianças ou trocar uma fralda – atividades mais ligadas ao corpo da criança – e poucas vezes levamos as crianças ao banheiro – quando isso ocorria, era principalmente por pedidos das crianças, e não por solicitação de funcionários; este fato também se dava com um estagiário que atuou durante algum tempo na creche. Acreditamos que tanto no caso das trocas como no do banho, o motivo de nossa exclusão era o fato de o pesquisador e o estagiário em questão serem homens, pois conversando com as funcionárias sobre a participação de homens no cotidiano da creche, elas falaram sobre a aversão declarada pelos familiares ao fato de homens darem banhos em seus filhos, pois temiam que estes pudessem aproveitar a situação e viessem a abusar das crianças.

5.2.5 – As relações entre as funcionárias e o coordenador

José, o coordenador, era a figura de maior posição na hierarquia dentro da creche Cocoricó. As práticas realizadas por ele – que puderam ser observadas durante a pesquisa – envolviam principalmente a organização, supervisão e coordenação de pessoal e recursos materiais da creche, sendo também o responsável pelo relacionamento com a comunidade e outras instituições, realizando todas as reuniões com os pais. Esporadicamente interagia com as crianças, principalmente enquanto tratava de assuntos com as funcionárias e elas estavam perto, ou quando algum evento acontecia na presença dele, como uma criança se machucar ou brigar, nos quais ele falava de forma séria e pausada, orientando ou acalmando a criança, dependendo da situação. Nas festas da creche parecia haver mais interação entre ele e as crianças, dada a maior proximidade física que a situação oferecia.

O relacionamento do coordenador com as funcionárias, naquilo que se refere à execução do trabalho, se dava principalmente através de ordens autoritárias. Poucas funcionárias tinham ímpeto de contrariá-lo abertamente; quando discordavam das atitudes tomadas declaravam suas opiniões contrárias entre si, ou agiam de forma a manifestar sua insatisfação, principalmente ignorando – durante as ausências do coordenador – as recomendações que acreditavam ser desnecessárias ou exageradas.

Algumas monitoras também relataram que ele orienta as recém-chegadas sobre as práticas que devem ser adotadas junto às crianças, incluindo o dever de respeitar os pequenos e ensiná-los a respeitar também.

O coordenador também organizava e realizava *horas de estudo* com todas as funcionárias e estagiárias durante o período de trabalho, dividindo-as em turmas para que sempre houvesse pessoas disponíveis fora do grupo para serem remanejadas e cuidarem das crianças. A participação das funcionárias era obrigatória, e eventualmente os encontros eram cancelados devido a outros compromissos que o coordenador precisava atender.

5.3 – A Equipe de Apoio: O que observamos e o que ela diz:

Durante nossa permanência na creche, se a aproximação e participação com as atividades das monitoras dependiam muito de nossa iniciativa, no caso Equipe de Apoio –

foco desse trabalho – isso era ainda mais necessário. Estas funcionárias pareciam nem cogitar pedir ajuda durante nossos momentos de interação, principalmente no caso das auxiliares de serviço, sendo que toda ação que fazíamos para colaborar no trabalho era visto como um *favor*, agradecido várias vezes. O dia que pudemos participar ativamente da limpeza, varrendo o pátio após a refeição junto com uma auxiliar foi um *marco* em termos de participação e de compreensão por parte dos funcionários do nosso papel ali: nosso foco não era trabalhar com as crianças e ficar restrito às atividades mais *intelectuais* ou *nobres*; e não era porque o pesquisador tinha diploma de curso superior que ele se negaria a fazer atividades de limpeza. Elas pareceram entender que estávamos ali para participar *realmente* de todas as atividades do cotidiano da creche que nos fossem permitidas.

5.3.1 – Quem é a Equipe de Apoio e o que ela faz

A Equipe de Apoio da creche Cocoricó – isto é, as funcionárias que atuam na instituição com funções outras que não a atividade direta com a criança – era constituída por Maria, Paula e Marta, funcionárias responsáveis pela cozinha; pela secretária Fernanda B. e também por Cleuza, Maria B. e Francisca⁴³. Caracterizamos abaixo as atividades observadas, agrupadas em setores, de modo a fornecer uma melhor compreensão acerca das atividades realizadas por elas.

5.3.1.1 – Auxiliares de serviços gerais

Este segmento foi um dos mais difíceis de acompanhar devido à freqüente mudança de espaço de serviço, além do fato das funcionárias diretamente responsáveis por estas atividades serem bastante reservadas, o que dificultava a manutenção de uma conversa mais dinâmica que caracterizasse uma interação significativa. As melhores possibilidades de interação com este segmento aconteciam quando surgia a oportunidade de realizar uma parte da rotina junto com elas, surgindo assim conversas sobre “como e quando fazer”, assim como assuntos ligados ao trabalho e a vida pessoal dos envolvidos.

Neste segmento, foram observadas práticas como:

⁴³ Por desempenhar tanto funções junto às monitoras como funções de serviços gerais não ligados à limpeza, as opiniões de Francisca foram consideradas tanto entre as monitoras quanto entre a Equipe de Apoio.

- *Atividades de limpeza*, que ocupavam a maior parte da rotina das funcionárias, e envolve a limpeza (varrer e, pelo menos uma vez por dia, lavar) de todos os cômodos da creche, sendo que o refeitório era limpo após cada refeição e as salas pelo menos duas vezes por dia. Elas também são chamadas pelas monitoras para limpar a sala, ou parte dela, quando alguma criança suja o chão com fezes e urina. Além da limpeza de ambientes, as auxiliares de serviço lavavam roupas, toalhas e panos utilizados na creche. As roupas que as crianças usam não são lavadas e são devolvidas para as mães. As auxiliares também recolhem, utilizando vassouras e rastelos, as folhas secas que se acumulam no jardim e nos arredores da creche.
- *Interações ou observações esporádicas com as crianças*, sem ter qualquer tipo de regularidade aparente ou planejamento. Nos primeiros meses de observação, foi mencionada, por uma das auxiliares de serviço, uma preocupação em brincar com as crianças e o coordenador ver, de maneira que acabaria repreendendo-a. Ao longo da pesquisa, pode ser observado que essa preocupação *desapareceu* por algum motivo desconhecido. Contudo, as interações ainda pareciam só ocorrer quando a intervenção direta delas era solicitada por uma monitora, por iniciativa das crianças ou das trabalhadoras nas poucas oportunidades que essas funcionárias e as elas freqüentavam os mesmos espaços. Essas interações se davam através de algumas falas afetuosas e atitudes carinhosas para com as crianças, eventualmente pegando-as no colo. Foram observadas também ocasiões em que as auxiliares de serviço foram sentar-se junto com as monitoras do berçário 3 no parque para observar as crianças brincarem.
- *Cobrir faltas esporádicas ou auxiliar outros setores*, principalmente na cozinha quando uma das trabalhadoras daquele setor falta. Elas executam os serviços auxiliares para a cozinha, picando legumes e lavando a louça, intercalando essas funções extras com seu trabalho habitual. Segundo as auxiliares, elas também já tiveram que ajudar como monitoras nos berçários.
- *Confecção de enfeites de isopor para o pátio, decoração e realização de manutenções corriqueiras*. Estas atividades eram desempenhadas por uma auxiliar de serviços gerais específica, que por problemas de saúde, não podia mais ficar em contato com poeira e produtos de limpeza. Ela costumava trabalhar na pequena sala que dá acesso à lavanderia, recortando e pintando isopores temáticos, baseados nas datas comemorativas, além de freqüentemente ajudar a monitorar as crianças do berçário 3 quando solicitada. Esta

mesma funcionária tentou, junto com o coordenador, fazer uma horta na creche, mas o trabalho foi cancelado e em nenhum momento envolveu as crianças. No final do ano de 2008, a mesma funcionária reiniciou a construção da horta.

Cabe destacar ainda que eram freqüentes as faltas destas funcionárias, principalmente por motivos de saúde, tanto da própria funcionária, quanto de algum dependente seu.

5.3.1.2 – Merendeiras

Durante o período de observação na cozinha havia duas funcionárias: uma merendeira mais experiente e uma auxiliar de serviços gerais, que estava substituindo como ajudante de cozinha, já que a merendeira que ocupava o cargo teve que deixá-lo por problemas de saúde. À merendeira cabia principalmente a preparação dos alimentos, manuseio do fogão e limpeza das panelas, enquanto que a auxiliar deveria lavar e picar os ingredientes, lavar os pratos e talheres e realizar outras funções de organização. As funções eram feitas em clima de coleguismo e ajuda mútua. Para facilitar a exposição e a compreensão dos dados, o termo *merendeira* designará tanto a própria merendeira como a auxiliar, salvo exceções.

Neste segmento foram observadas práticas como:

- *Preparação de quatro refeições diárias para as crianças da creche*, sendo que os ingredientes e o cardápio eram fornecidos semanalmente por uma nutricionista da prefeitura local. No almoço, as merendeiras montavam os pratos das crianças, que eram servidos pelas monitoras, mas nas demais refeições eram as próprias monitoras que montavam e serviam. No caso de haver alguma criança com algum problema específico de saúde, outros alimentos eram preparados especialmente para ela de modo a melhorar o seu quadro. O ritmo de trabalho era mais intenso pela manhã, devido à preparação do café da manhã e, principalmente do almoço, que é uma refeição mais elaborada e exigia mais tempo de preparo. Eventualmente as merendeiras alteravam o cardápio, trocando alguma refeição por outra de maior aceitação, quando – através da prática cotidiana – sabiam que as crianças não comeriam. Alguns funcionários também se alimentavam na creche, sempre após as crianças terem sido servidas, principalmente no café da manhã e no horário de almoço. As sobras dos pratos que as crianças não comiam eram doadas como

lavagem; as sobras da panela eram guardadas e doadas para os funcionários que quisessem ou precisassem⁴⁴;

- *Preparação de outros alimentos*, como café – mantido através de doações das próprias funcionárias – pães, queijo e bolos para as funcionárias, utilizando sobras de ingredientes que a prefeitura fornecia;
- *Cuidados com higiene e segurança*, usando toucas para evitar que caíssem fios de cabelo na comida; usando dedais ou luvas de borracha para proteger ferimentos nas mãos e evitar o contato direto com alimentos; limpeza dos utensílios utilizados pelas crianças e para o preparo dos alimentos após cada refeição servida, bem como realizar limpeza da geladeira e do espaço físico da cozinha – realizado pelas merendeiras e não pelas auxiliares de serviço;
- *Substituição de funcionários* sempre que uma das duas merendeiras faltava. Este era o único setor da creche que sempre contava com seu quadro de funcionárias completo. Os funcionários “substitutos” eram deslocados dentro da própria creche, vindo normalmente do segmento das auxiliares de serviço;
- *Treinamento de merendeira*, realizado pela merendeira mais experiente em favor da auxiliar, já que aquela se aposentaria em poucos meses e não havia certeza ou previsão de contratação de outra merendeira. O treinamento durou aproximadamente seis meses e foi feito de forma prática e informal;
- *Recepção de outras funcionárias com conhecimentos específicos no espaço da cozinha* para preparar outros tipos de produtos alimentícios, como ovos de páscoa para as crianças e salgados para a venda e levantamento de fundos para a creche;
- *Momentos de interação direta com as crianças*, principalmente quando as funcionárias saíam da cozinha e se dirigiam aos berçários para brincar com alguma criança por quem possuem mais afeição, ou iam dar recados nos berçários e interagem com as crianças na porta. Eventualmente elas também auxiliavam as monitoras a servirem as refeições para as crianças;
- *Conversas a respeito de diversos assuntos envolvendo o cotidiano da creche e seus funcionários*, tanto entre as merendeiras como destas junto a outras funcionárias que eventualmente param na porta da cozinha para conversar ou fazer algum comentário. Segundo as próprias monitoras, a cozinha é onde todos os problemas e ocorrências da

⁴⁴ Como o caso de uma das funcionárias, devido à sua baixa renda familiar.

creche se concentram, pois as funcionárias vêm contar a elas. Essas informações podem ser tanto de cunho pessoal quanto referentes às crianças, suas necessidades ou ao trabalho em si. As cozinheiras destacam ainda a confiança e o bom entendimento que há entre elas, comparado-se aos demais segmentos, nos quais as relações – segundo elas – são tensas.

5.3.1.3 – Secretária

Na verdade, não pudemos participar mais diretamente na colaboração com todas as funções da creche. A participação nas funções da secretária ficaram fora do nosso campo de atuação devido à sua inviabilidade, sendo certamente a função menos observada, uma vez que suas atividades eram desenvolvidas principalmente na secretaria – um local que oferece bastante privacidade – não permitindo o devido acompanhamento. O cargo da secretária foi criado na mesma época que essa pesquisa se iniciou, por uma parceria da creche com uma instituição que encaminhava menores com mais de 14 anos para trabalhos de meio período e pagava os encargos com o funcionário. Acreditamos que por ser uma função nova no ambiente da creche, suas funções foram estabelecidas a partir das necessidades. Seu trabalho era realizado diariamente no período da tarde.

As atividades que pudemos observar desta funcionária foram:

- *Organização de documentos da creche*, bem como a coleta de assinaturas de funcionários para documentos;
- *Atendimento de telefone* na ausência do coordenador, anotando e transmitindo os recados;
- *Levar e trazer recados* entre o coordenador e as demais funcionárias;
- *Distribuir holerites e comunicados* da prefeitura para as funcionárias, além de afixar cartazes de eventos e comunicados;
- *Interesse e participação ativa nas ativamente festivas que ocorrem na creche*, auxiliando as monitoras e demais funcionários, pintando as crianças e até os adultos nas festas em que convém essa atividade, como Páscoa e Festa Junina. Durante as festas, ela brincava com as crianças e conversava principalmente com os funcionários mais próximos de sua faixa etária;
- *Ajudar a cobrir ausências momentâneas* na cozinha e nos berçários, quando uma funcionária precisa sair mais cedo ou por um breve período de tempo. Além disso, seu

horário de trabalho começava no mesmo horário em que o coordenador saía para almoçar, de modo que ela pudesse atender pais e outras pessoas que o procurassem.

5.3.2 – Como as funcionárias da Equipe de Apoio são vistas pela creche

[...] quando a gente volta das férias, a gente que faz a faxina... eu acho que não deveria, eu acho assim, tem as ajudantes de serviço? Elas deveriam vir, limpar, porque desde a nossa sala até o pátio e o que precisar a gente tem que estar aqui ajudando a limpar. No dia que a gente volta de férias ou tem um feriado bem prolongado a gente tem que ajudar. (Beatriz, monitora)

Então, elas são assim, o pessoal que são ajudante de serviço, são pessoas bastante simples, né, e... trazem a contribuição da família delas, da vida que elas tiveram, e acho que, em processo de socialização aqui dentro, junto como os demais funcionários, eu acho que ninguém deixa a desejar, todo mundo se comporta de uma forma respeitosa, né [...] quem está na limpeza, faz falta a formação escolar? Faz, eu digo para você que faz. Por exemplo, você mexer com produto químico, produto químico de limpeza... se você tem um conhecimento maior, você vai ter cuidados maiores. Outra pessoa, mesmo avisando desses produtos, nem sempre eles têm a noção daquilo que eles estão mexendo, não é verdade? Então, é... faz falta, faz! Faz falta sim, então, é assim, você precisa estar constantemente supervisionando o trabalho delas, constante mente você tem de estar apontando algumas coisas, porque você sabe que elas precisam desse auxílio [...] Então, é assim... estão trabalhando, está desenvolvendo um trabalho, mas tem que estar sempre supervisionando. (José, coordenador)

Bom, [deveriam] falar menos... menos besteira. Sei lá, acho que... acho que elas tinham que ter um pouquinho mais de formação com criança, sabe? (Belinha, monitora)

As falas acima ilustram algumas percepções a respeito das funcionárias da Equipe de Apoio e de seu trabalho. Na fala de Beatriz, vemos a falta de disponibilidade para colaboração com os serviços internos da creche, neste caso, a limpeza. Suas afirmações sobre ter que ajudar a limpar a creche “desde a sala até o pátio” parecem contrárias com o que observamos. Durante a pesquisa, em uma situação que Cleuza havia faltado e o pesquisador participou com Maria B. da limpeza, Gabriela também afirmou que sempre que faltava uma das auxiliares,

elas ajudavam em suas tarefas. Entretanto, várias vezes houve faltas de uma das faxineiras, levando a companheira que estava sozinha a fazer todo o trabalho que deveria ser dividido. Vimos apenas Paula auxiliá-las algumas vezes.

Mas aqui, se não vem a outra, eu cubro o serviço da outra.... ajudante, da outra companheira minha. Se a Cleuza não vem amanhã e se é ela que lava esse banheiro aqui, é eu quem tem que lavar e limpar o B1. Então é assim. Eu cubro. (Maria B., auxiliar de serviços gerais)

Tem vez que ela [Paula] dá uma mão pra nós e ela ajuda a dar uma arrumadinha na lavanderia, que ela sabe arrumar certinho, aí fica bem arrumadinho. (Cleuza, auxiliar de serviços gerais)

Cabe destacar que não ouvimos reclamações sobre as funcionárias que auxiliaram nas atividades da cozinha, o que parece sugerir uma menor valorização do trabalho de limpeza.

José destaca novamente a falta de formação escolar das auxiliares de serviço, dizendo que por isso mantém uma constante supervisão para evitar que aconteça algum acidente. Destaca também que naquilo que diz respeito à socialização, elas não deixam a desejar, pois sabem se comportar, sugerindo que pela origem delas elas pudessem ser desrespeitosas ou *mal-educadas*. Belinha também aponta a questão da falta de formação específica das funcionárias, destacando também a questão da disseminação de comentários maldosos, o que, devido às observações e entrevistas, se refere principalmente às funcionárias de cozinha:

[...]Existem fofocas... na maioria das vezes não dá grandes confusões, mas já chegou a dar, tanto é que este ano deu uma grande confusão com uma pessoa que trabalha na cozinha por causa de fofoca, né. (Fernanda, monitora)

Em nossas observações, os trabalhos da limpeza e da cozinha nunca foram sequer mencionados ou elucidados pelas monitoras às crianças, mantendo as funcionárias *invisíveis* aos olhos destas, desperdiçando oportunidades de interação e aprendizado, educando-as, assim, a ignorar a existência destas profissionais e desvalorizando o trabalho e as pessoas que o executam.

5.3.3 – O entendimento que a Equipe de Apoio tem:

De maneira a destacar as vozes dos principais participantes dessa pesquisa e prosseguindo com a contextualização da mesma, apresentamos a seguir as falas e percepções das funcionárias da Equipe de Apoio a respeito de seu ambiente de trabalho, apresentadas nas entrevistas individuais.

5.3.3.1 – A respeito da creche e de suas funções

Eu acho que [a função da creche Cocoricó] é... pra amparar as crianças, dar carinho... que eles não tem em casa. Os pais geralmente todos trabalham, pois a situação tá muito difícil, né, então a creche é um lugarzinho onde eles se sentem bem, e a gente também cuida deles como se estivessem em casa. (Francisca, auxiliar de serviços gerais)⁴⁵

[A Cocoricó serve] Pra atender as pessoas, pra atender as mães que necessitam deixar seus filhos aqui ... pra poderem trabalhar. (Paula, merendeira)⁴⁶

[...] [A creche Cocoricó] serve pra ajudar as crianças, as mães, né, que trabalham... pra ter mais apoio, tem muitos que não tem, né, alguma coisa assim e vem pra cá... tem muitos que não tem com quem deixar as crianças e deixa aqui com os funcionários. (Maria B., auxiliar de serviços gerais)⁴⁷

Nas entrevistas realizadas, as funcionárias da Equipe de Apoio descrevem as funções desempenhadas pela creche Cocoricó como sendo predominantemente assistenciais. Ela é apresentada como uma instituição destinada a atender as famílias nas quais os responsáveis precisam trabalhar e não tem com quem deixar a criança, tendo, então, como objetivos principais, cuidar das crianças enquanto os familiares não podem estar com ela, suprimindo suas as carências afetivas e alimentares.

Entre os objetivos apresentados, as funcionárias da Equipe de Apoio destacam principalmente a função de *dar carinho* às crianças que frequentam a creche (Cleuza, Maria

⁴⁵ Entrevista concedida ao pesquisador em 27 de novembro de 2007.

⁴⁶ Entrevista concedida ao pesquisador em 8 de novembro de 2007.

⁴⁷ Entrevista concedida ao pesquisador em 29 de novembro de 2007.

B., Francisca e Paula), corroborando a percepção da função assistencial da instituição. Paula e Maria B. destacam a necessidade do fornecimento do amor para as crianças, sendo que no caso de Paula, esse amor tem que ser como o maternal, não discriminando a criança, independente de suas origens ou aparência. Maria destaca ainda que a creche deve ser receptiva com as crianças e suprir as necessidades delas e de suas famílias, auxiliando caritativamente as famílias mais pobres.

Assim, [no] dia a dia deles aqui com a gente, o que a gente oferece pra eles, eu acho que melhor, até em casa eles não tem. [...] [Oferecemos] Carinho, né? Olhar, ter cuidado, aquele cuidado como se fosse assim... os [filhos] da gente, as vezes... o cuidado... um pouquinho até a mais do que os [dados aos filhos] da gente. (Francisca, auxiliar de serviços gerais)⁴⁸

O que deve ser feito? Primeiro: acolher, independente se ela é feia, se ela é bonita, ...se ela é gorda, se ela é magra, se ela é pobre ou se ela é rica. Eu acho que você tem que acolher essa criança com todo o carinho, porque essa criança quando ela vem pra creche, a mãe dela deposita toda a confiança sobre a gente, e... pra mãe é difícil, pra criança então é muito mais difícil, principalmente quando a criança está vindo pela primeira vez. Então, é... que o ano que vem vai ser esse o nosso caso, né? Vai ter aquelas crianças tudo nova, então, o que tem que ser feito? É difícil? É difícil... É trabalhoso? É, mas é a nossa função, e nós estamos aqui pra isso. Pra acolher com muito carinho e com muito amor, porque é... é como se a gente tivesse vendo o filho da gente. (Paula, merendeira)

[...] [As crianças devem ser] bem recebidas, serem bem alimentadas, bem tratadas, como isso realmente acontece aqui. Então, para mim, são isso. E também, até as famílias carentes, de pessoas... de filho, de crianças que estão aqui, quando é possível, quando a gente vê, fica sabendo assim de coisa que estão passando necessidade, a gente sempre procura ajudar também. Aqui entre os funcionários, a gente faz aquela coleta [de itens necessários], entre funcionários, a gente sempre procura ajudar. Nunca deixamos aquele que a gente sabe, né, passar necessidade. Desde roupa que a gente tem em casa, a gente traz, para aquelas crianças mais necessitadas, calçado... isso a gente, desde que eu entrei aqui que a gente faz isso. (Maria, merendeira)⁴⁹

⁴⁸ Entrevista concedida ao pesquisador em 5 de dezembro de 2007.

⁴⁹ Entrevista concedida ao pesquisador em 13 de novembro de 2007.

Apesar das funcionárias apresentarem uma concepção assistencial da creche, durante as entrevistas, perguntamos sobre suas compreensões a respeito das funções de cuidar e educar. De maneira geral, as funcionárias da Equipe de Apoio concebem o cuidar como a atividade de fornecer carinho e afeto (Cleuza, Paula e Maria B.), bem como ser responsável pela atenção às necessidades da criança através do banho e da alimentação (Maria, Fernanda B., Maria B.), e cuidados com a saúde da criança (Francisca e Maria B.). A educação é concebida por Maria, Fernanda B. e Francisca como uma atividade de responsabilidade da família, *que vem de berço*. Também foi destacado o ato de educar como o ensino de limites e das coisas permitidas e as consideradas *erradas* (Cleuza, Fernanda B., Maria B. e Paula).

Cuidar é a gente... dar carinho, dar amor, cuidar bem, né? Dar carinho... um carinho de mãe, né, porque a mãe não está ali presente, mas a gente está, e a gente tem que dar o carinho... ensinar eles a obedecer a gente, né... se preciso. [...] Educar é assim, educar a criança a respeitar a gente, ensinar o melhor pra eles. (Cleuza, auxiliar de serviços gerais)

Bom, educar eu acho que educação vem de dentro de casa, né, mas... deixa eu ver o que eu posso falar... ah, sei lá, se [a criança] faz alguma coisa errada, vai lá, fala que não é assim, se responde, “não é assim que fala”... na minha opinião é isso, educar é ensinar sempre o certo. Cuidar, eu acho, é quando a criança está precisando de alguma coisa, você vai lá e pega, e até mesmo quando ela não está precisando, você cuidar dela, você olhar... na minha opinião é isso. (Fernanda B., secretária)⁵⁰

[...] na minha opinião, o que é cuidar é o cuidar mesmo, é cuidar das necessidades, tratar com amor, com carinho, isso é cuidar. É... educar é... eu já não tenho tanto [contato] porque eu não sou educadora, mas assim, indiretamente... a gente trabalha aqui então acaba até sendo. Eu acho que educador é aquele papel assim de... como se fosse a mãe mesmo. [...] Em casa a gente educa de um jeito, chega até reprimir, e aqui você não pode fazer isso, né? Né, a gente não pode fazer. Se gente fizer, para educar, mas daquela forma que a criança é... se sinta, ao mesmo tempo, tem que respeitar você, sempre tem que pôr limites, né, que ela goste de você. (Paula, merendeira)

⁵⁰ Entrevista concedida ao pesquisador em 27 de novembro de 2007.

Maria B. foi a única funcionária da Equipe de Apoio que incluiu entre o ato de cuidar as brincadeiras, os passeios e modos culturais de comportamento:

[Educação é] Ir ensinando aquilo que pode, aquilo que não pode [...] estar brincando, educando é... que nem as meninas faz aí, leva pra passear... tudo isso já é uma educação. [Se] A criança derruba comida, [e você] fala “não”, já é uma educação, né? Hoje um faz, o outro vê, né? Ai eles falam: ‘não, não’, eles vai aprendendo bastante coisa assim, até como comer eles aprende aqui, né? (Maria B., auxiliar de serviços gerais)

Questionadas sobre a relação entre as duas funções, Maria, Francisca e Fernanda B. acreditam que estas se relacionam e podem ocorrer no interior da creche, mas segundo Francisca e Fernanda B., elas dependem da atuação e interesse do monitor. Maria, apesar de declarar na entrevista que acredita na interligação das duas funções, durante a observação participante ela declarou que a creche não era um lugar de educação, pois a educação é a família quem dá – pois pode punir fisicamente a criança –, informação coerente com a declaração da mesma a respeito de educação fornecida na entrevista. Cleuza, Maria B. e Paula tiveram muita dificuldade de compreenderem o sentido desta questão e não a responderam.

Através das respostas fornecidas, podemos considerar que as funcionárias da Equipe de Apoio mantém a dualidade entre as funções de cuidar e educar, concebendo esta ligação não como funções indissociáveis, mas como duas ações desempenhadas durante a permanência da criança na creche, o que as leva a classificar suas funções como um destes aspectos – o cuidar – não percebendo as possibilidades e atitudes educativas de suas funções.

Quanto à destinação da creche, assim como pensado pelas monitoras, as funcionárias da Equipe de Apoio da creche Cocoricó concebem a creche como um direito da mãe trabalhadora. As mães que levam seus filhos à creche e não trabalham são mal-vistas por algumas funcionárias (Cleuza e Paula), levando-as a crer que tais mães não desejam ter seus filhos por perto, “despejando-os” na creche ao invés de aproveitar seu “tempo livre” para ficar com o filho, isto é, exercer seu papel e “dever” de mãe.

[...] [As famílias estão em] uma situação difícil, né? A coisa ‘tá muito difícil... pra cuidar dos filhos, né... e às vezes a mãe tem que trabalhar, pra ajudar o pai, né, o marido... e tem que trabalhar, né, por isso depende da creche, né? [...] tem [umas]

delas que fala que está trabalhando e não está, tá batendo perna. A gente encontra na rua e está andando... não é todas que trabalham. (Cleuza, auxiliar de serviços)

Aí há diversidade, né? Nós temos família de classe média, temos famílias pobres e temos famílias abaixo do nível de pobreza. (Maria, merendeira)

Na verdade, né, tem mães... que a gente sabe que, que (risos) não trabalha, mas infelizmente não compete a nós ver esse tipo de coisa, porque eu não tô aqui pra ver isso, eu tô aqui pra trabalhar e eu dou graças a Deus. Se não fosse as crianças a gente não tinha serviço, né? Mas não compete a mim julga-la ou não, mas tem casos e casos aqui. Tem casos que precisa muito, que não precisa, mas põe a criança aqui, aquele que... também... precisa, mas, é... mas quando tá folgado em vez de ficar com o filho em casa, prefere deixar na creche, então... são vários casos. (Paula, merendeira)

Esses julgamentos são feitos já que as funcionárias não encaram a creche como direito da criança, gerando julgamentos pejorativos sobre pessoas que, na verdade, permitem que seus filhos usufruam da creche por direito – e não pela necessidade de assistência que, segundo as funcionárias, é tão presente na clientela atendida pela creche. Porém, há controvérsias sobre o perfil das famílias:

Assim, porque a maioria que vem e que... [é porque] começou a trabalhar, precisou da vaga, tudo. Eu acho assim.... eu não sei explicar, mas[...] é que elas tão necessitadas da vaga. Não sei se eles estão passando por problemas financeiros... porque tem algumas que a gente percebe [...]. (Fernanda B., secretária)

[...] existe aquelas crianças, que vem para cá realmente porque a mãe precisa trabalhar. A mãe precisa do trabalho, e essa criança vem para ser acolhida porque ela não tem com quem ficar. Também tem aquela que vem pelo problema social, que elas vêm mais... vem pela necessidade de tomar um banho, comer, e ter essa liberdade da brincadeira que às vezes lá elas não têm, na casa, então elas vêm assim até por um motivo de lazer, né, junto com o resto que acontece: a alimentação, a limpeza e o lazer que elas têm aqui, que se estivesse na casa não teria. [...] Mesmo os que sejam de classe média, que tem uma vida boa em casa, mas mesmo essa criança, ela precisa ser bem cuidada aqui, ser tratada também, porque, se ela é classe média, é porque o pai e mãe trabalham, e elas não tem com

quem ficar. Hoje está difícil você achar uma pessoa confiável para olhar seu filho. Eu preferiria uma creche do que uma babá. Eu preferiria. (Maria, Merendeira)

O discurso de Maria apresenta diversos motivos pelos quais as famílias da comunidade procuram a creche, indicando que apesar de acreditarem que a creche é direito apenas das mães trabalhadoras, outras famílias também são atendidas por diferentes motivos – entre eles, o do direito da criança – não limitando o acesso aos serviços da creche.

5.3.3.2 – A respeito das crianças usuárias

Aqui, a maioria das crianças são crianças muito carentes, [passam] muitas necessidades mesmo. [É] A maioria das crianças, a creche foi feita pra eles. Tem aqueles um, né, que a situação é melhorzinha, né, mas aí já muda de período, é [meio] período, não é que nem os que necessitam mesmo, que ficam o dia inteiro. (Francisca, auxiliar de serviços gerais)

Ah, tem criança que é bastante carente, né... tem umas que não, acho que as mãe dão mais carinho, né, que nem o João⁵¹ e a irmãzinha dele são tudo carentes, né... sai chorando direto, fica nervoso, é falta de carinho. Acho que é porque a mãe tem muito filho, né, cinco filhos... seis, né... não tem tempo pra ficar cuidando de todos. (Cleuza, auxiliar de serviços gerais)

A percepção predominante entre as funcionárias a respeito das crianças usuárias se refere à carência das mesmas. Apesar de nem sempre as mães precisarem, conforme apresentado acima, as crianças são apresentadas algumas vezes como dependentes do serviço da creche dada sua condição social. A carência, conforme vista nos exemplos acima, pode ser entendida como dificuldade financeira (Francisca, Paula e Maria) ou afetiva (Cleuza). Fernanda B. acha as crianças inteligentes, sem justificar sua resposta, mas foi a única que expressou comentários elogiosos.

Quando questionadas a respeito de suas percepções quanto ao relacionamento entre os adultos e crianças dentro da creche, as falas das funcionárias sugerem as mesmas três dinâmicas – a *boa*, a *insatisfatória* e a *de preferência* – apontadas pelas monitoras anteriormente:

⁵¹ Nome fictício criado pelo pesquisador.

Alguns... [são] carinhosos, tem pessoas carinhosas, e outros, como eu disse, que não estão nem aí, você sabe. [...] A minha relação é assim: eu procuro tratar todas as crianças com carinho, nenhuma com mais, nenhuma com menos, mas todos iguais. (Fernanda B., secretária)

Boa parte, eu vejo que aqui é um lugar diferente das outras creches... que as crianças são tratadas como se fossem deles [dos funcionários]. Nas outras creches [...] é umas creches de... mais dinheiro, sabe? Mais ostento, né? Eu acho que as pessoas tratam diferente pra ganhar [lucrar]. Aqui já não... aqui a gente vem mesmo porque é de coração. Carinho, toque, mesmo. Não é falsidade. (Francisca, Auxiliar de serviços gerais)

[...] uma coisa que eu vejo e eu não gosto é uma pessoa que vem melhor vestida, uma criança que vem melhor trajado, ele ser tratado melhor do que aquele que as vezes é... mais pobrinho. E, como eu não sou deste lado, eu sou do outro lado [lado pobre], eu acho que não pode, né? Não que no momento nós tenhamos isso aqui, não. Já tivemos, mas hoje não tem não. (Maria, merendeira)

Cabe apontar ainda que Maria caracteriza a *preferência de crianças* como uma relação ruim, pois esta interfere no trabalho, já que leva a funcionária a atender uma criança e ignorar outras. Entretanto Paula e, contraditoriamente e em outro momento, a própria Maria, assumem em seus discursos que dão preferência aos mais pobres:

Ah, eu gosto [das crianças]. Eu não tenho assim, eu brinco assim é... inclusive eu tenho uns assim no B1, que eu tenho assim um carinho mais especial, né, por que são aqueles que são mais... São bem pobrinhos, mas que na minha opinião são os que chamam mais atenção porque eles são muito carentes. (Paula, merendeira)

Nós tivemos aí uma monitora, que hoje ela trabalha lá na outra escola... no momento ela deve estar dormindo, porque eu esqueci o nome dela. É... um dia, ela quis a engrassar comigo por causa da minha "proteção" por uma criança que, a mãe dele, a mãe dessa criança, era uma garota de programa. [...] Eu protegia bastante essa criança, e até hoje eu sou assim. Eu protegia, eu gosto de proteger aquele assim mais carente. Eu não sei que lado é esse que eu tenho tudinho assim. Então, eu me relaciono bem com todos eles, mas eu sempre procuro proteger aquele que está mais assim, mais de ladinho. (Maria, merendeira)

A criança destacada por Paula é também a criança favorecida por Maria. Durante o período de observação, eventualmente, as duas funcionárias, cada uma a sua vez, aproveitavam os intervalos em seus serviços na cozinha e iam até o berçário – sala de referência desta criança – para acariciá-la e conversar com ela durante alguns minutos, retornando depois às suas atividades.

5.3.3.3 – A respeito da relação entre os funcionários da creche

Das pessoas que trabalham aqui na creche algumas... assim, algumas que eu digo são quase a maioria... são falsas, e outras, verdadeiras.[...] algumas fazem o melhor... e outras nem ligam pro que fazem. (Fernanda B., secretária)

Eu vejo dificuldade [no relacionamento] [...] porque eu estou aqui na cozinha há dez anos, e eu sou muito procurada a fim de reclamação, de pessoas que contam de alguém, outro que fala, outro que age, assim, 'ah não queria que fosse assim', ou 'por que será que assim?'. Então, eu vejo muita dificuldade, dificuldade de relacionamento. Existe muita dificuldade. Aparentemente não, mas no fundo existe muita, muita dificuldade nos relacionamentos. Sempre vi isso, e isso continua, e vai continuar sempre. Não é coisa que vai acabar. Sabe por quê? Quando eu entrei aqui, entrei com um outro povo,[...] nesses dez anos, já troquei de povo, assim, povoação[quadro de funcionários], umas quatro, cinco vezes. Existem muito poucos remanescentes [...] vai trocando, vai trocando, e cada vez que troca as pessoas, existe problemas de relacionamento... existe, né? (Maria, merendeira)

Ah... aqui.. bom, pelo menos, aqui tudo é unido. Aqui nós somos unidos. Graças a deus nesse espaço nós somos tudo unidas aqui. Pra mim é, porque eu não sei se o porque de... por causa de algo meu mesmo, que eu tenho que cumprir, porque pra mim todos são uma benção pra mim. Graças a Deus. Talvez assim a gente sente que tem um que não gosta, mas fica pra lá. "Bom dia", né? A gente não fica muito... [incomodada], mas 'tamo' trabalhando junto. (Maria B., auxiliar de serviços gerais)

A percepção geral das funcionárias a respeito do relacionamento entre os adultos é que esta é conflituosa, principalmente a respeito de críticas dos companheiros, onde a interlocutora se coloca como alvo dos desafetos ou comentários (Francisca, Maria B. e Paula).

Cabe destacar também que todas as funcionárias, com exceção de Maria, apresentaram, em menor ou maior grau, a existência de boas relações no interior da creche.

A existência de *boas* e *más* relações se reflete nas relações de ajuda, que de acordo com as entrevistadas, ocorre tanto por livre iniciativa (Paula, Fernanda B.) como por solicitação feita à pessoa *certa*, já que a solicitação feita à pessoa *errada* pode gerar desconfortos:

[Se precisar de ajuda] Tem que pedir. Na minha parte eu tenho que pedir, porque tem umas que gostam de mim, tem uns que já não... não aceita, né? [...] As que eu vou, essas pessoas me ajudam. Me ajuda sem ficar com a cara feia, sabe, sem ter problema. Às vezes a gente pede pra algumas aí, elas resmungam, e a gente fica meio [ressentida]. Então eu só pedi uma vez, daí eu aprendi, aí eu sei [...] quem me socorre. (Maria B., auxiliar de serviços gerais)

5.3.3.4 – A respeito do trabalho feminino na instituição

Quando questionadas a respeito da opinião sobre o fato de trabalharem na creche predominantemente com mulheres, as funcionárias, em sua maioria, responderam que esta não é uma situação boa, pois elas consideram a mulher um gênero muito difícil de se lidar devido à falta de colaboração e “falsidade” nas relações (Maria, Paula e Francisca). As auxiliares de serviços gerais Cleuza e Maria B., entretanto, acham muito agradável trabalhar só entre mulheres, devido ao fato delas conceberem a mulher como um ser mais afetivo. Apenas Fernanda B. foi indiferente a essa condição.

Olha, Guilherme... se tivesse que escolher, eu trabalharia entre os homens. [...] [Porque eles] São mais fiel, são menos.... não são radicais, são mais assim, sinceros, [...] eu também vejo que entre o trabalho de mais homens assim, existe menos fofoca, menos observação no físico das pessoas, no traje das pessoas, né? Mulher é mais observadora, mais faladeira, mais radical... aí, eu preferiria. (Maria, merendeira)

Ah, pra mim é uma maravilha! [...] Porque a gente assim.... a gente assim que abre o coração, porque sempre tem uma [pessoa] que a gente conta, abre o coração, assim, quando a gente sente que está meio triste, a outra te alegre, outra vem e já me faz dar risada. Sabe, eu gosto. (Maria B., auxiliar de serviços gerais)

Quanto ao fato de trabalhar com mais homens, as mesmas funcionárias que não apreciavam trabalhar com tantas mulheres foram favoráveis ao trabalho masculino na creche. Nenhuma das outras funcionárias se opôs a idéia, acreditando que não faria diferença o aumento da presença masculina, considerando o trabalho de homens e mulheres na creche uma igualdade.

Mas é assim, é... eu prefiro trabalhar com homem do que com mulher, porque a mulher é... primeiro porque o homem não é falso. O homem não consegue ser falso pessoalmente. Se ele gosta, ele gosta; se ele não gosta, ele não vai falar que não gosta, mas é... a mulher não! A mulher é (risos) muito falsa, a mulher é terrível! E é assim, [aqui] é muita mulher junta. (Paula, merendeira)

Não, não faz diferença nenhuma [ter mais homens trabalhando na creche], tanto homem quanto mulher é igual. [...] Os monitor[es] que entrou aqui também fazia [o trabalho de olhar e cuidar das crianças], né. Levava, trocava as crianças... não trocava, né, mas dava banho nos meninos homem e as meninas mulher era as meninas, né, as monitoras. Era tudo legal, tudo mundo cuidava bem, né, nós se dava muito bem com os homens, né... faz a mesma coisa que mulher, né? Faz sim, dá comidinha na boca das crianças, cuidava bem. (Cleuza, auxiliar de serviços gerais)

A presença de tantas mulheres na creche foi justificada nas entrevistas principalmente pelos interesses de trabalho cada sexo (Maria, Fernanda B., Maria B.), mas também foi apontada como falta de outra opção (Francisca) e falta de aptidão dos homens em lidar com as crianças (Fernanda B.):

É porque eu acho assim que homem... o José, tudo bem, é coordenador, mas eu acho que se fosse assim, monitores, homens... não sei, acho que eles não se dão bem assim com crianças... assim, não tem o cuidado que a mulher tem, entendeu? (Fernanda B., secretária)

A minha opinião... daqui ter bastante mulher? Então [...] Porque eu acho que elas gostam da carreira também, né, que [elas] está perseguindo ela. (Maria B., auxiliar de serviços gerais)

Independentemente da preferência ou da dinâmica da relação de gênero estabelecida na creche, conforme percebidas pelas funcionárias da Equipe de Apoio, a naturalização – e conseqüente generalização – de características que consideram femininas é o fator determinante dos tipos de relação estabelecidas destacado nas falas, o que aponta para uma desconsideração do caráter histórico-cultural de construção das práticas de gênero.

5.3.3.5 – A respeito do relacionamento com o coordenador

[...] o José é exigente. Ele é exigente, e eu estou de pleno acordo com ele. Eu estou de pleno acordo com ele, porque ele tem que ser exigente mesmo [com relação ao trabalho na creche], porque aqui nós estamos com criança. (Maria, merendeira)

Eu gostava de ir na cozinha picar cheiro-verde... e o José cortou [proibiu], pra eu não ir mais. [...] Eu tava teimando e ia assim mesmo e ele num querendo que eu fosse... num querendo que eu fosse. Ai eu peguei e larguei mão, aí ele não tava mais querendo mesmo, e agora é a Paula que corta os legumes, porque ele não quer que eu entre na cozinha. (Cleuza, auxiliar de serviços gerais)

Agora o José assim, ele é muito assim, na minha opinião, ele é muito competente pelo que ele faz, entendeu? [...] Tudo relacionado a criança, a mãe, assim, é preocupação demais até... eu até brinco com ele “nossa, você se preocupa muito”, nossa, mas realmente tem que se preocupar mesmo, né... essa a minha opinião[...]. (Paula, merendeira)

[...] aqui já teve muita reunião que o José dá e ele orienta nós... como que deixa limpinho... o coordenador também já explicou muitas coisas pra gente. (Maria B., auxiliar de serviços gerais)

[...] o José, com todo as...(risos) as marcações comigo, não tem nada também, é uma excelente pessoa. E esse povo é o que eu estou falando, é pelo simples fato de que esses é os que eu estou convivendo a mais tempo, né? Tem uns novos aí que são boa gente também, né? (Francisca, auxiliar de serviços gerais)

O relacionamento da Equipe de Apoio com o coordenador não foi um tema diretamente abordado nas entrevistas, mas surgiu em algumas ocasiões. As falas acima ilustram algumas percepções elogiosas a respeito de José e de seu trabalho (Maria e Paula) e

sobre as orientações que este dá às maneiras que o trabalho deve ser realizado (Cleuza e Maria B.). Francisca, descrevendo as relações que tem com os funcionários da creche, aponta um bom relacionamento com o coordenador, apesar de – do ponto de vista dela – haver cobranças freqüentes.

Nas relações registradas no diário de campo, o coordenador costuma ser respeitoso com todas as funcionárias, eventualmente conversando sobre materiais necessários para a realização de suas funções. Em algumas ocasiões, usava ordens expressas para orientar que tipo de trabalho deveria ser feito. Francisca e Maria eram as únicas funcionárias que demonstravam maior espontaneidade para argumentar com o coordenador a respeito do que deveria ser feito em determinada situação.

Em nossa compreensão, há diferentes posturas do coordenador em relação aos diferentes setores. Com as funcionárias responsáveis pela limpeza – excluindo então Francisca –, menos instruídas, ele assume um papel centralizador do saber/poder, transmitindo ordens e prescrevendo o que deveria ou não ser feito. No caso das funcionárias da cozinha, sua abordagem parecia ser mais colaboradora.

Entretanto, com todas as funcionárias citadas, incluindo também a secretária Fernanda B., ocorria com alguma freqüência situações nas quais ele determinava o que deveria ser feito, coordenando o trabalho delas através de ordens expressas. Todavia, assim como as monitoras e explicitado por Cleuza, estas funcionárias também subvertiam ordens que não concordavam, contestando atitudes ou declarando suas preferências entre si, de modo a manifestarem sua insatisfação.

6 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EQUIPE DE APOIO

Considerando os objetivos deste estudo, privilegamos a formação e qualificação das funcionárias que prestam serviços considerados auxiliares ao funcionamento da creche – como a manutenção da limpeza e higiene do ambiente, o preparo da alimentação das crianças ou organização dos documentos da instituição – e que, embora não tenham como função precípua os cuidados e a educação das crianças, interagem com as mesmas e, dessa forma, participam de sua constituição enquanto sujeitos.

Em tese, esta Equipe de Apoio se compunha pelas funcionárias da área de serviços gerais, as funcionárias responsáveis pela cozinha e a secretária, porém, em seu formato final, participaram do processo de formação Cleuza e Maria B. (serviços gerais) e Marta, Paula e Maria (responsáveis pela cozinha). Por opção, foi convidada a participar de nossos encontros a monitora Vitória, que havia sido merendeira da creche e que por sua experiência como funcionária da Equipe de Apoio e agora também como monitora, poderia enriquecer os debates realizados no grupo. O coordenador José também foi convidado a participar das reuniões, mas o fazia com pouca frequência. A secretária Fernanda B. necessitou se afastar da creche por motivos de saúde e sua função não foi substituída.

Francisca (auxiliar de serviços gerais, atuando também como “ajudante de sala”) participou dos primeiros dois encontros do *grupo de formação*, mas foi contra sua vontade, já que José a obrigou a participar⁵². A monitora Fernanda C. uniu-se ao grupo no 8º encontro por solicitação do coordenador, pois segundo este, ela não possuía qualquer formação específica para atuar como monitora em creches e a participação no grupo permitiria que ela obtivesse estes conhecimentos.

6.1 – Uma visão geral do conhecimento da Equipe de Apoio sobre o trabalho na creche e com crianças:

[...] então, é isso que eu falei para você: dentro do pessoal de apoio, que são os ajudantes de serviço, os encarregados da lavanderia, da limpeza da escola, e da merenda, são pessoas que vem se de uma origem mais pobre, [...] e aqui se, na

⁵² Quando fomos informados da situação, comunicamos tanto à José quanto à Francisca que ninguém poderia ser obrigado a participar do grupo, conforme descrito no *Termo de consentimento livre e esclarecido* (ver Anexo C) assinado pelo próprio coordenador. Francisca participou do segundo encontro por espontânea vontade, mas não participou do terceiro encontro em diante.

nossa escola, por exemplo, as nossas duas ajudantes de serviço elas são, é... basicamente, eu posso chamar até de analfabetas em termos de formação. Elas sabem, quando muito, assinar o nome. Não tem habilidade nem para leitura, nem para a escrita. Então, elas são praticamente analfabetas. Analfabetas de conhecimento teórico. Não de conhecimento da vida, prática, eu digo de conhecimento teórico, de alfabetização mesmo, leitura, escrita. Elas sabem mais aquilo que elas precisam para o dia a dia delas. Então, naquilo que elas precisam, ela sabem. O que elas não precisam, elas não sabem. (José, coordenador)

Entre as merendeiras e as ajudantes de serviço, a maioria aqui não tem nem o fundamental completo. Não tem o fundamental completo ainda. Apesar de que, na minha opinião, essas pessoas precisariam ter pelo menos o ensino médio completo para estarem lidando dentro de uma escola. Porém, apesar delas... ainda não terem nem o fundamental completo, elas foram, também, através do próprio convívio com outras pessoas, elas foram aprendendo em serviço. Aquilo que elas não adquiriram na escola, elas adquiriram aqui na prática, no cotidiano delas. Então, assim, elas também são pessoas aptas para o trabalho que desenvolvem, pois elas também aprenderam em serviço, no serviço que elas aprenderam. (José, coordenador)

Que experiências profissionais e de vida trazem essas funcionárias que contribuem com seu trabalho para o funcionamento da creche?

Na escola, algumas não completaram a 8ª Série do Ensino Fundamental; em seus trabalhos anteriores, Cleuza varria rua e Maria era cozinheira da própria Secretaria da Educação; Vitória foi babá quando adolescente, e Marta foi copeira de empresa; Fernanda C. e Paula trabalharam em outras creches municipais, exercendo funções na limpeza e como monitoras.

(...) quando eu vim para cá, eu vim fazer comida sólida, certo? Mas essa comida sólida, eu aprendi a fazer na minha casa. Só que aqui tinha a quantidade que mexeu muito com a minha cuca. Eu vou ter que aprender a fazer, é diferente. E não ficou ninguém aqui, nenhum dia, para me ensinar. Eu entrei e a mulher saiu. Eu entrei hoje, e a mulher saiu hoje. Eu não sabia nem o que era B1, B2 e B3. O que que é isso? Nem passou na minha cabeça que fosse berçário. Naquele tempo, nós não tínhamos um cardápio. Não tinha o cardápio. (Maria, merendeira)

A respeito de orientações recebidas antes ou durante seu vínculo com a creche, as auxiliares de serviços gerais Cleuza e Maria B. alegaram, durante as entrevistas, que ao chegarem receberam instruções na creche Cocoricó, vindas do coordenador José, sobre como realizar seu serviço de limpeza, mas não receberam nenhuma instrução sobre como lidar com as crianças. Além disso, Maria B. diz que só participaram de cursos fora da creche quando todos os funcionários eram chamados – aproximadamente uma vez a cada dois anos – e estes cursos eram destinados ao trabalho das monitoras. Nos *horários de estudo* realizados pelo coordenador, elas também eram chamadas, apesar do mesmo declarar esta atividade como uma necessidade *das monitoras*, não se remetendo às funcionárias da Equipe de Apoio:

Elas [as monitoras] não tem H. E.! Elas precisam ter as horas de estudo. Então, normalmente, como a gente faz? A gente tem um cronograma aqui na escola de H.E.s, mas esses H.E.s são feitos durante o expediente de trabalho. Quer dizer, ele [o cronograma] tira a monitora do atendimento da criança para fazer o H. E.. Então, se faz essas reuniões durante o decorrer do expediente, enquanto que deveria ser diferente [...] Num horário a parte! Esses H.E.s deveriam ser realizados num horário a parte. (José, coordenador)

Cabe destacar que em uma conversa informal, Manuela critica as *horas de estudo* promovidas por José, descrevendo-as como “a transmissão da interpretação dele sobre algum texto ou livro que leu”, indicando que se tratava de um grupo que funcionava centralizado na figura do coordenador, com saberes transmitidos expositivamente e sem espaço para as reflexões dos funcionários, levando-nos a pensar o quanto as funcionárias da Equipe de Apoio puderam aprender em um trabalho sem interação e que não era destinado a elas.

As funcionárias responsáveis pela cozinha, Maria e Paula, entretanto, alegam não ter recebido qualquer instrução inicial a respeito do trabalho que fariam na cozinha. Quando Maria teve a certeza que se aposentaria, iniciou o treinamento de Paula para que esta assumisse sua função, já que elas não sabiam se seria contratada uma funcionária com formação para ser merendeira. Entretanto, afirmaram que participaram de cursos

exclusivos para funcionários de cozinha, que ocorreram até duas vezes por ano, descritos a seguir por Maria⁵³:

É [foram cursos de] manipulação de alimentos, limpeza.... Assim, o alimento, como ele deveria ser feito, por exemplo, não pode ser alimento com muito tempero, com muito sal, nem com muito açúcar [...] Sempre é a mesma coisa, mas sempre relembro e colocando alguns itens a mais. Faz uns dois meses que nós passamos por um curso desses. É um slide, [...] e vai passando mais algumas coisas, falando sobre os cardápios, falando sobre o que é bom com o que, sabe? Então, não faz tanto tempo, mas não foi um daqueles cursos que nós fizemos assim. A Vitória, por exemplo, tem cursos enormes, bem grandes. Ela tem até diploma, porque sempre quando ia para sair [e ir aos cursos], ela ia e eu ficava, porque a gente nunca podia sair as duas. Mas teve curso que a gente foi as duas muitas vezes.[...] já tivemos cursos assim que tratava diretamente com a alimentação, e já tivemos cursos que tratavam diretamente com... a respeito da criança. Foi curso de três dias até. Não foi nem de um dia, foi fim de semana, sábado, domingo. Até da chupeta que a criança usa, sabe? Como que as pomadas que usa, os cremes, essas coisas de cabelo, sabe? A gente já teve esse tipo de curso também, como deve ser tratadas as crianças. (Maria, merendeira)

De acordo com informações obtidas nas entrevistas, a prefeitura da cidade em que a creche Cocoricó se localiza realiza freqüentes cursos para a formação de profissionais para atuar na Educação Infantil e Fundamental⁵⁴, mas mantém a formação de seus funcionários dos primeiros anos da Educação Infantil no degrau mais baixo de prioridades, já que só oferecem cursos de formação e capacitação a eles quando há excesso de vagas.

6.2 – A realização do grupo de formação

Conforme pode ser visto no *Termo de consentimento livre e esclarecido* (Anexo C), os funcionários da Equipe de Apoio foram convidados a participar do grupo, não sendo obrigados de maneira alguma a freqüentar nossos encontros, e podendo abandoná-lo a qualquer momento.

⁵³ Quanto aos cursos sobre o trabalho junto às crianças, descritos acima por Maria, Paula e Vitória disseram não terem sido disponibilizados a elas.

⁵⁴ Algumas monitoras afirmaram que recebem cursos dados pela prefeitura, normalmente duas vezes por ano, embora no ano de 2007 não tenha ocorrido nenhum.

No início do primeiro encontro, perguntamos aos participantes se outros funcionários que tiveram relação com o trabalho de apoio – no caso, Vitória e Francisca – bem como o coordenador José, poderiam participar do grupo. Foi explicado que isso seria uma maneira de enriquecer as discussões com percepções de pessoas que estivessem relação com elas e que conheciam sua rotina. A participação foi aprovada e os demais funcionários foram convidados.

No total, foram realizados 19 encontros semanais – às quintas-feiras – com os funcionários participantes, com início em março e finalizado em outubro de 2008, com um intervalo de aproximadamente quatro semanas no mês de julho. Por consenso, foram definidos os horários: inicialmente das 14h às 15h e, posteriormente, das 14h30 às 15h30.

A expectativa inicial era a realização de encontros semanais até o final do processo – o que totalizaria 28 encontros –, porém várias situações impediram que essa frequência fosse mantida. Entre os motivos que impediram que o número estimado de encontros fosse atingido, destacam-se o grande número de faltas e atrasos de retorno ao trabalho após o horário de almoço dos funcionários (não só participantes como da creche como um todo), requerendo remanejamentos de adultos que ficassem com as crianças cobrindo as ausências momentâneas de monitoras e estagiárias; percebemos também alguma dificuldade de comunicação entre a creche e o pesquisador, dificultando o planejamento e a organização mais adequados.

Para que Vitória e Fernanda C. participassem do grupo, era necessário um remanejamento de monitoras e estagiárias de outros berçários para o berçário 2, de modo a compensar a ausência das duas funcionárias. As faltas e atrasos das funcionárias não-participantes muitas vezes impossibilitavam ou tornavam mais lento esse processo de substituição devido à pequena quantidade de funcionários disponíveis para atender satisfatoriamente os três berçários. Já nas situações de ausência ou impedimento da participação de metade dos funcionários integrantes do *grupo de formação*, nós cancelávamos a reunião que seria realizada por acreditar que tantas ausências em uma mesma reunião pudessem interferir no andamento dos encontros futuros.

A falta de organização entre as funcionárias interferia na realização dos encontros do *grupo de formação* devido aos longos atrasos que as tomadas de decisões entre as funcionárias provocavam. Estas decisões eram referentes ao remanejamento de pessoal, já que nem sempre havia ímpeto de colaboração entre as funcionárias e estagiárias, que eventualmente ignoravam os pedidos de ajuda ou forneciam respostas vagas, não se

prontificando a ceder um membro de seu grupo de trabalho – evidenciando as dificuldades de relacionamento interpessoal presentes na instituição. Muitas vezes, essa situação somente era resolvida com a chegada do coordenador, que determinava quem deveria sair de qual berçário e cobrir a ausência das monitoras participantes. As duas situações relacionadas ao remanejamento de funcionários citadas acima chegavam a atrasar muito o início do *grupo de formação*, o que impossibilitava sua realização naquele dia, sendo necessária a transferência para outra data (muitas vezes, para a semana seguinte).

As interferências ocorridas devido às dificuldades de comunicação entre a instituição e o pesquisador se referem ao planejamento de atividades na creche que modificariam os horários disponíveis dos participantes do *grupo de formação*. Isso ocorreu principalmente devido à realização de preparativos para as festas na véspera de sua realização – às sextas-feiras –, que desconsideravam os horários do *grupo de formação* e tinham prioridade, impedindo as funcionárias – principalmente da cozinha e dos berçários – de participarem da reunião. Estes planejamentos não eram comunicados ao pesquisador por *esquecimento* do coordenador e das funcionárias. Caso isso fosse avisado com antecedência seria possível realizar novos arranjos de horários do grupo.

6.3 – Como trabalhamos:

Tomando como princípio a idéia de que a reflexão sobre a prática é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, buscamos interpretar as práticas cotidianas exercidas na creche no decorrer de 2007 pelos adultos que lhe dão identidade. Duas questões que despontavam no material obtido a partir das observações e conversas informais diziam respeito ao relacionamento interpessoal e à necessidade de refletir sobre o tipo de trabalho se planeja realizar ali, levando o pesquisador a abordar o tema da qualidade na Educação Infantil.

Assim, definimos os primeiros temas a serem estudados, em uma perspectiva reflexiva, bem como os textos que usaríamos como “disparadores” das análises: aqueles referentes ao relacionamento interpessoal dentro de organizações⁵⁵ e a reflexão a respeito do

⁵⁵ Para isso, foi utilizado o texto de Fela Moscovici, Transformação do grupo em equipe. In: *Equipes dão certo – A multiplicação do talento humano*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001, p. 5 –25.

trabalho em creche e sua qualidade⁵⁶, buscando incentivar a expressão e reflexão das funcionárias sobre os conhecimentos teóricos apresentados, de modo a analisá-los e relacioná-los com sua prática cotidiana.

Houve uma maior preocupação neste momento inicial em direção à participação das funcionárias, à discussão e ao debate dos assuntos, pois seria uma atitude que contribuiria para um aprendizado consciente, uma formação, e não a mera repetição de conteúdos.

O trabalho sobre os dois temas se estendeu por onze encontros, prolongando nossa atenção particularmente no estudo do texto de Peter Moss, que possibilitou ao grupo refletir sobre temas que envolviam a nossa concepção de criança, a finalidade do trabalho da creche, a realidade em que vivemos e os nossos desejos e expectativas acerca do trabalho que fazemos e o futuro das crianças.

Nestes 11 encontros iniciais, houve dois momentos de avaliação coletiva sobre o processo que estávamos vivendo: uma breve análise ao final do quarto encontro, e um encontro inteiramente dedicado à avaliação, reflexão e planejamento, que concluiu as reuniões do primeiro semestre.

As avaliações coletivas abordaram o funcionamento do grupo do ponto de vista das funcionárias, e a partir delas eram planejadas adaptações na prática nos aspectos que se mostrassem necessários. As avaliações progrediram em grau de complexidade e tempo, sendo a primeira mais sucinta, a segunda ocupando um encontro inteiro e a terceira – no 2º semestre – requisitando dois encontros para sua conclusão. O coordenador não participou de nenhum dos momentos de avaliação, embora estivesse no recinto da creche. Todas as avaliações foram feitas oralmente, mas apenas a terceira foi registrada em áudio.

A primeira avaliação, realizada brevemente na segunda metade do quarto encontro, teve por objetivo conhecer as impressões iniciais do grupo sobre o trabalho realizado, já pensando em possíveis modificações para melhor adaptá-lo ao perfil dos participantes. Esta primeira avaliação mostrou satisfação das funcionárias com o trabalho realizado, pois estavam reconhecendo melhor seu serviço e tendo assim mais segurança, apontando também ausência de culpa ao interagir com o trabalho do outro setor, desde que essa intervenção fosse feita em benefício da criança. Apontaram também que estavam ocorrendo mudanças de comportamento entre elas, e que as boas relações estavam ajudando no trabalho realizado.

⁵⁶ Texto utilizado: MOSS, P. Para além do problema com qualidade In: MACHADO, M.L. de A. (org.) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.17- 25.

Na segunda avaliação, realizada no décimo primeiro encontro – ainda no 1º semestre – propus cinco questões referentes à dinâmica do grupo e seus reflexos na prática: (1) “Quais são suas impressões e opiniões sobre o grupo e o que foi trabalhado até agora?”; (2) “O que há de ruim no grupo?”; (3) “Mudou alguma coisa na dinâmica de trabalho no dia a dia?”; (4) “O que poderia ser melhor?”; (5) “Qual a diferença entre monitor e Educador?”.

As percepções apresentadas referentes à primeira questão apontavam principalmente a liberdade que elas sentiam para falar e que todas tinham espaço para manifestar seus pontos de vista. Também destacaram que o grupo as aproximou mais, permitindo que elas se conhecessem melhor. Manifestaram interesse nos temas e que as discussões ajudavam a tirar dúvidas de suas práticas cotidianas, ensinando conteúdos para alguns, trabalhando a inibição de outros, aumentando o estudo e também o vocabulário, sendo recompensador e construtivo para todos, independente do setor.

A inibição foi considerada um dos pontos ruins do grupo, pois nem todas as funcionárias se pronunciavam e compartilhavam suas opiniões, o que empobrecia a discussão. Provavelmente esta crítica se refere às auxiliares de serviços gerais Cleuza e Maria B., que são pessoas bastante reservadas e tímidas em seu dia-a-dia, e acabavam se manifestando pouco durante as reuniões, mesmo quando a palavra lhe era oferecida. Nessas ocasiões, elas diziam concordar com o que uma ou outra funcionária disse, eventualmente acrescentando algum exemplo pessoal.

Ainda sobre a segunda questão, de acordo com Maria B., o horário de realização do grupo foi considerado negativo, pois, ao ser realizado durante o horário de trabalho, interferia na rotina e “atrapalhava o serviço”. No encontro seguinte a questão do horário foi levantada novamente, na tentativa de explorar uma mudança que permitisse a realização do grupo fora do período de trabalho das funcionárias, mas ninguém, com exceção de Vitória, aceitou tal mudança. Paula declarou que não teria tempo devido à suas ocupações domésticas; Marta e Cleuza não se pronunciaram muito, mas deram a entender que gostavam do horário em que o trabalho estava sendo realizado, e Maria B., contraditoriamente, disse que o grupo deveria continuar no mesmo horário, pois não atrapalhava o trabalho.

Apesar de nossa insistência sobre a necessidade de críticas ao trabalho realizado, as funcionárias não se aprofundaram mais nas suas análises, dizendo serem apenas estes os “pontos ruins”. É possível que a presença do pesquisador tenha inibido críticas à sua atuação.

Quanto às percepções relativas a mudanças nas práticas, as participantes falaram pouco, o que pode indicar que ainda não haviam incorporado e se utilizado, em suas atividades cotidianas, os conhecimentos trazidos nas reuniões. Fernanda C. e Vitória alegaram mais segurança ao trabalhar com as crianças por terem esclarecido suas dúvidas, enquanto que Paula alegou continuar agindo como sempre, já que não tem muito contato com as crianças. Marta, entretanto, apresentou uma situação na qual interferiu na prática de uma estagiária, pois considerou errado. A estagiária queria tomar a caneca de uma criança, que tentava ajudar a guardar. Segundo Marta, ela advertiu a estagiária e permitiu que a criança guardasse a caneca, pois seria uma boa chance de aprendizado.

Nas sugestões relativas aos aspectos que poderiam ser aperfeiçoados, as funcionárias, incentivadas por Vitória, destacaram a falta de pontualidade como algo a ser resolvido. Esta condição prejudicava o andamento de discussões uma vez que os atrasos encurtavam a duração das reuniões, pois havia um horário limite para o seu término devido aos preparativos para o jantar (pegar os pratos e servir as refeições). A falta de pontualidade das funcionárias foi um comportamento que durou todo o desenvolvimento do *grupo de formação*. Tentativas de iniciar os preparativos do grupo mais cedo, avisando as funcionárias, o estabelecimento com 30 minutos de antecedência ou mesmo a comunicação imediata do início do grupo não alteravam sua pontualidade, já que realizavam tarefas que não poderiam ser interrompidas ou que necessitavam ser feitas antes de iniciar a reunião. Acreditamos que em alguns casos faltou organização ou disposição dos próprios funcionários, como no caso da cozinha: quando a reunião era realizada às 14h, havia um pequeno atraso, pois estavam preparando a refeição que seria servida no jantar e o café que seria servido aos funcionários; quando transferimos a reunião para às 14h30, o motivo de atraso das funcionárias da cozinha novamente era o preparo da refeição ou do café.

Na última questão proposta, as funcionárias dispersaram o assunto, provavelmente pelo grupo não ter discutido suficientemente a respeito da diferença entre a função de educador – que também é realizada pelos participantes do grupo – e o trabalho das monitoras.

No segundo semestre, o grupo realizou outras oito reuniões, semanalmente, sem nenhuma interrupção. Os temas escolhidos para este semestre foram referentes à formação histórica e social do papel da mulher na sociedade; a relação de aprendizagem entre o adulto e a criança; os reflexos do trabalho da Equipe de Apoio para as crianças; a infância das funcionárias; reflexão sobre as práticas cotidianas e possíveis melhorias para as crianças.

Destes temas, surgiram outros assuntos, que se desenvolveram durante os debates e geraram muita polêmica, sendo necessário aborda-los com mais atenção, como a relação entre profissão, gênero e opção sexual; a aprendizagem da criança através dessas relações no interior da creche; e a mídia e a educação das crianças. Procuramos, sempre que possível, solicitar que as funcionárias buscassem exemplos em sua rotina, de modo a relacionar a teoria com a prática, buscando exemplos favoráveis e contrários ao que estava sendo dito, pensando também nas possibilidades e meios de se modificar uma situação identificada como ruim.

Após os 19 encontros, concluindo o trabalho do *grupo de formação*, foram realizadas duas entrevistas coletivas com as participantes (gravadas e posteriormente transcritas), realizadas em dois dias diferentes, abordando temas voltados principalmente à percepção que estas tiveram do processo permitindo que expressassem suas opiniões, reflexões e sugestões para um trabalho futuro melhor. Maria B. não participou do primeiro dia deste procedimento de avaliação, pois se encontrava em licença-saúde.

Na primeira entrevista, foram abordados temas semelhantes aos da segunda avaliação (feita ainda no primeiro semestre), quando buscamos compreender como as participantes vivenciaram o processo do *grupo de formação*. De modo geral, as funcionárias consideraram suas participações no grupo como positivas, principalmente devido à maior união que o espaço do grupo ofereceu, pela possibilidade de ficarem a vontade para falar, expor suas angústias e dúvidas a respeito do dia-a-dia, por aprenderem conteúdos para os problemas diários e para cuidar melhor das crianças, contribuindo, ainda, para reduzir suas inseguranças.

É um desabafo também, né? A gente conversando com ele [Guilherme] é um desabafo. (Marta, auxiliar de cozinha)

Ah... eu também gostei, Guilherme. [...] Porque eu gosto, eu gosto de conversar assim, e eu gosto de falar, expor, e essas reuniões são importantes pra gente expor as dúvidas da gente, né, a insegurança, porque as vezes, é o que as meninas estavam falando, a gente não tem tempo, aqui é tudo muito cronometrado, a gente tem hora pra tudo ali, a gente entra, a gente sabe que tem que entrar naquele horário... (Paula, merendeira)

As falas apresentadas permitem considerar que as funcionárias sentiam o grupo como um espaço de confiança, onde poderiam se manifestar e não ser censuradas, manifestando suas dúvidas, sabendo que seriam amparadas. A confiança no grupo era

também a confiança nos colegas de trabalho, que foi obtida pela proximidade e contato interpessoal que a situação de grupo oferece. Em outro momento da entrevista, as funcionárias enfatizam o efeito *desestressante* do grupo, justamente pela possibilidade de se expressarem e sair da rotina do trabalho.

Durante o processo do *grupo de formação*, percebemos que as funcionárias pareciam agir de forma diferente quando o coordenador José estava presente. Quando perguntadas sobre isso, suas respostas confirmaram essa hipótese, pois elas sentiam-se inibidas – ou até amedrontadas – pela presença dele e, conforme dito por Marta e Paula, restringiam suas opiniões para evitar conflitos.

[A gente] fica constrangido, né? Você pode falar mas não fica a vontade. (Marta, merendeira)

[...] essas reuniões foi bom pra gente expor a gente, poder conversar, que você fique a vontade para conversar... eu até pensei que quando o chefe tá perto, não fica gente aqui tão a vontade. Porque tem uma restrição, as vezes você vai falar alguma coisa, [uma segunda voz concorda ao fundo] e [ele] pode ficar achando... [ruim] e com você é diferente, a gente sabe que... [com você podemos ficar a vontade]. (Paula, merendeira)

Em outra situação, uma das monitoras mencionou o fato de que “todos agem para buscar a aprovação do chefe”; esta poderia ser uma possibilidade para a inibição das funcionárias. Entretanto, nas dinâmicas da relação entre os funcionários que participaram do *grupo de formação* e o coordenador, acredito que evitar o conflito fosse a verdadeira motivação.

Apesar de avaliarem positivamente o grupo e em vários momentos declararem que desejavam sua continuidade, as funcionárias responsáveis pela cozinha não perceberam diferenças significativas em suas práticas diárias durante o período de desenvolvimento do *grupo de formação*; Paula justifica esta condição com o fato de elas não terem contato direto com as crianças, demonstrando que não foi compreendida por esta funcionária a sua função como educadora. Entretanto, Cleuza comentou estar olhando as crianças de uma forma diferente, mas não justificou sua resposta.

Concluindo esta entrevista, perguntamos às funcionárias o que faltou no *grupo de formação* para que o trabalho realizado fosse melhor. As participantes destacaram

principalmente a necessidade de que as monitoras também participassem do grupo, o que possibilitaria uma melhor interação entre todos os funcionários da creche; todos teriam a oportunidade – como elas tiveram – de conhecer os diferentes modos de pensar que existem entre eles e daria a oportunidade destas também tirarem suas dúvidas, já que elas ficavam curiosas sobre os assuntos que tratávamos e especulavam o que as funcionárias que participavam do grupo estariam realmente fazendo.

[...] eu acho que tinha que ser mais gente. Mais pessoas ouvindo o que a gente está ouvindo, entendeu?[...] Acho que seriam assim, as monitoras, mais monitoras, porque, na verdade, só tem do B2 aqui, e eu acho que tinha que pelo menos ter uma de cada berçário. Porque nós temos duas do B2, mas não temos nenhuma do B1, e nenhuma do B3. Então, até... assim como nós temos essa liberdade de ficar a vontade com você, eu acho que também elas deveriam ter tido, né? Se veio duas de um berçário, porque que não veio nenhuma dos outros? (Paula, merendeira)

Surgiram críticas à não participação das monitoras, acreditando que estas não participavam por opção. Foi necessário que interviéssemos – explicando que esta era a proposta da pesquisa – para que as funcionárias compreendessem as razões dessa ausência⁵⁷.

Também foi destacada a necessidade de melhora na pontualidade e nos espaços disponíveis, já que o trabalho realizado dentro da creche no horário de serviço impedia as monitoras de dedicarem sua atenção integralmente ao grupo, pois se preocupavam com o que ocorria na sala. Marta também destacou que uma duração mais longa do *grupo de formação* seria ideal, pois permitiria o trabalho sobre mais temas e também com mais funcionários, concordando com necessidade de incluir as monitoras no processo:

Foi muito pouco tempo, também, Guilherme, eu acho que ... é... tá sendo muito curto o espaço de tempo que durou, né? [...] que nem ela falou isso, sobre as monitoras, [...] que elas deveriam participar também. Eu concordo com isso daí. Deveria mesmo, porque não adianta só nós aqui fazer! Um sabe, e os outros? Trabalham todas juntas, então todas têm que participar. (Marta, auxiliar de cozinha)

⁵⁷ O objetivo da pesquisa de trabalhar unicamente com a Equipe de Apoio já havia sido explicitado no primeiro encontro com as funcionárias, além de estar declarado no *Termo de consentimento livre e esclarecido* (Anexo C), que foi deixado no mural da creche até junho de 2008.

Na segunda entrevista⁵⁸ perguntamos às funcionárias sobre a sua opinião a respeito da oportunidade de interromper a rotina e realizar um trabalho como o que fizemos. Marta, Cleuza e Maria B. apontam que foi uma experiência muito boa, pois aprenderam muito e acham isso importante. Paula destaca também que esse trabalho cria um momento de troca que não ocorre em nenhuma outra situação no dia a dia da creche:

Ah, é bom, né Guilherme, porque a gente, na verdade, não tem tempo de discutir isso aqui. Se não tiver esse momento aqui... e esse momento foi importante. Porque é o único momento que a gente senta e conversa. Porque, dos outros [momentos], ninguém tem tempo pra isso. Cada um tem sua função, cada um tem seu trabalho, e a gente não tem tempo mesmo para estar discutindo sobre essas coisas. Eu achei muito, muito bom. (Paula, merendeira)

Comentando sua opinião a respeito da experiência de trabalhar em grupo, discutindo temas referentes ao trabalho com as companheiras de serviço, Maria B. e Marta destacaram que em grupo elas podem compartilhar dúvidas e respostas, aprendendo conjuntamente, apesar da timidez. Cleuza e Paula, aprovando o trabalho realizado, dizem que o trabalho em grupo permite um aprendizado melhor, pois os participantes compartilham os problemas e expõem suas diferentes percepções.

Questionamos as funcionárias participantes do *grupo de formação* a respeito da mudança de horário que realizamos no oitavo encontro, que foi uma situação que envolveu todos os participantes visando a melhoria no funcionamento do grupo. Apesar de terem gostado, as funcionárias – principalmente Marta e Paula – logo criticaram as companheiras que não participaram do grupo, pois estas pareciam não desejar cobrir a ausência das monitoras participantes. Paula faz uma crítica específica ao berçário 1:

[...] eles não gostam, eles faz cara feia, eles não gostam de ir pra outra sala. Quer dizer, eu fui falar pro B1 que a Vitória tava sozinha [...] Aqui todo mundo tem seus horários, mas eu acho que quanto tá marcado 'toda quinta-feira', que nem foi hoje, já sabe que tem que vim. Pô, não precisava nem chamar! Falava "Ou, já to indo lá, porque..." você entendeu? [...] Mas o problema é que tem falta de união. Sabe, um pouco de boa vontade, cada um ceder um pouquinho, mas ninguém gosta de

⁵⁸ Paula participou apenas dos primeiros 15 minutos de entrevista, pois precisava se ausentar por questões pessoais.

ceder, Guilherme. Só gosta de receber. Só “venha a nós”, “vosso reino” nada, como diz o ditado, né? (Paula, merendeira)

Durante a entrevista, tornamos a perguntar se o aprendizado ocorrido no grupo interferiu de alguma forma em suas na prática. Maria B. declarou estar mais atenta às crianças e vê importância nas consequências de seu trabalho para elas. Entretanto, tanto ela quanto Cleuza não apontaram diferenças significativas entre o trabalho de auxiliar de serviço na creche ou em outra instituição. As duas funcionárias apresentaram muitas dificuldades para se expressar nesta questão, e devido às várias explicações necessárias, o assunto acabou desviando e as outras funcionárias não se manifestaram.

Consultamos também a opinião das funcionárias a respeito das melhorias que idealizavam para a realização de um outro *grupo de formação*, sendo uma questão semelhante à última feita na primeira entrevista. A principal voz nas sugestões foi a de Marta, que propôs a ampliação do trabalho às monitoras, sendo apoiada por Paula:

[Eu acho] Que devia reunir todo mundo, tanto das classes [berçários] como de cozinha, de limpeza, de tudo, só que tem que participar. E todo mundo deveria participar, não só uma de cada grupo, mas todo mundo teria que ter um, tipo de um final de semana, um sábado específico, pra isso daí. Acho que seria bem melhor. As pessoas iam... se entender melhor, iam conversar, então, eu acho que, pra mim, no caso assim, num sábado assim, seria ideal para as pessoas se unirem. Tipo igreja. As pessoas não gostam de ir na igreja todo... toda sete horas vai na igreja e vem às dez horas? É por aí. Acho que teria que ter união, teria que ser obrigatório a pessoa participar disso daí porque é bom.[...] Acho que era bom ter a participação dos pais também, né?[...]separadamente assim, independente do nosso setor de serviço, né? Mas com os pais também, eu acho. [...] Não adianta nada só os funcionários aqui, só todo mundo saber, e os pais que é bom, nada? Eles só pensam aqui em chegar, deixar o filho e voltar. Entendeu? Nós temos que ter a responsabilidade deles lá também, eles tem que ter também, tem que ter conhecimento com aqui dentro também... viu? Ao todo aqui. Que tem muitos que não tem. Só acha de deixar o filho lá na creche, quando vai trabalhar ou fazer sei lá o que, depois vem aqui, pega o filho e vai, entendeu? As vezes até acusa as pessoas porque a criança está doente, por causa disso e daquilo, porque aconteceu alguma coisa... eles tem que ter entendimento também, né? Por isso que é bom a reunião. (Marta, auxiliar de cozinha)

Por último, perguntamos às funcionárias participantes o que era a creche, para o que ela servia e para quem era destinada. Cleuza, Maria B. e Marta apontaram que a creche era para as crianças, mas por necessidades diferentes: Marta disse que a creche serve para orientar as crianças desde pequenas, enquanto que Cleusa e Maria B. apontaram a creche como uma instituição assistencial, acreditando que ela deva suprir as necessidades e carências das crianças que a frequentam.

7 – ANÁLISE SOBRE O TRABALHO REALIZADO

7.1 – As categorias de análise:

Visando elaborar a análise do processo de formação com as funcionárias da Equipe de Apoio, destacamos quatro categorias de análise que emergiram com mais força no decorrer do trabalho e que são fundamentais tanto para a avaliação do presente estudo como para a projeção de estudos futuros. As categorias levantadas são:

- ❖ *a concepção da função da creche para as funcionárias da Equipe de Apoio;*
- ❖ *as percepções da Equipe de Apoio quanto às mudanças promovidas pelo grupo de formação;*
- ❖ *a gestão do saber/poder na cultura institucional;*
- ❖ *a necessidade de planejamento do trabalho coletivo.*

A respeito da primeira categoria, *a concepção da função da creche para as funcionárias da Equipe de Apoio*, relembramos – conforme apresentado no tópico 5.3.3.1 – que as funcionárias da Equipe de Apoio encaram a creche como direito da mãe trabalhadora, desempenhando função assistencial às crianças usuárias. Esta concepção de creche que exclui ou minimiza os elementos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, apresentada tanto nas entrevistas individuais – de funcionárias da Equipe de Apoio e dos demais funcionários – quanto nas entrevistas em grupo, orienta também a identidade das funcionárias, conforme visto em Silva (2001, p.33-34), apresentada anteriormente⁵⁹.

A creche Cocoricó possuía seu projeto pedagógico (Anexo D) e definições específicas de sua concepção de criança e sobre o educar (Anexos E e F, respectivamente), mas durante o desenvolver da pesquisa, ele se apresentou apenas como um instrumento burocrático, o qual as funcionárias não tinham como referência para sua atuação. A não-orientação destas funcionárias a respeito de suas funções educativas na creche, bem como a falta de formação específica a respeito da função da creche e da legislação, permite que os conhecimentos nascido do senso comum, que remontam às funções atribuídas à creche no passado – o assistencialismo e o atendimento à mãe trabalhadora – se propaguem e se estabeleçam como *verdade*, desconsiderando as atuais propostas (algumas com mais de 10 anos, como as

⁵⁹ Conferir no tópico 1.3 – A mulher e as Práticas em contextos de Educação Infantil.

contidas na LDB) para estas instituições. Entretanto, o problema não deve ser restringido às *Equipes de Apoio*, pois mesmo as monitoras, grupo de funcionárias no qual a maioria possui formação superior, ainda destacam a função assistencial e o direito da mãe trabalhadora.

A segunda categoria, referente às *percepções da Equipe de Apoio quanto às mudanças promovidas pelo grupo de formação*, remete às falas das funcionárias, que apesar de não perceberem mudanças em suas práticas após o término do grupo, alegaram reconhecer sua importância para obter conhecimento que antes não possuíam, por permitir uma maior união entre os participantes e aliviar suas angústias e dúvidas.

Em primeiro lugar, podemos destacar que os conteúdos apresentados foram considerados importantes, porém não afetaram a prática da Equipe de Apoio. Provavelmente, a não-transformação das práticas aconteceu por falta de espaços na rotina para que as oportunidades de interação se tornassem mais evidentes e permitissem um maior contato entre a *equipe* e as crianças; bem como a curta duração do processo de formação também pode ter inviabilizado uma maior articulação entre os elementos teóricos debatidos e as ações empreendidas no cotidiano da instituição.

Em segundo lugar, outra importância destacada pelas funcionárias foi o grupo como espaço de expressão e conhecimento do outro, promovendo maior proximidade entre elas. Este elemento é importante ao destacar o relacionamento interpessoal, elucidando a falta de contato com as demais pessoas que co-operam o trabalho da instituição. As funcionárias da creche Cocoricó permanecem aproximadamente oito horas diárias em um mesmo espaço, mas não necessariamente se conhecem ou compreendem a visão de mundo que cada uma delas possui, o que pode gerar conflito quando as diferenças entram em atrito. Na ausência de um trabalho de formação permanente e de um propósito maior coletivo que a oriente o trabalho de todos – como o trabalho educativo coletivo para as crianças usuárias – os indivíduos agem orientados unicamente por suas próprias experiências e representações, considerando apenas suas compreensões, estranhando o trabalho dos companheiros que pareçam incoerentes com suas idéias. Estes estranhamentos não têm o propósito de ser uma crítica construtiva (para reflexão e transformação do trabalho da creche como uma unidade), eles são avaliados unicamente sob o prisma das concepções individuais, servindo assuntos para as conversas informais no interior da instituição, originando os “comentários maldosos”, prejudicando a dinâmica interpessoal, interferindo negativamente no trabalho realizado, como nos casos de necessidade de ajuda.

O terceiro elemento apontado nas falas das funcionárias é a possibilidade de expressar as angústias e dúvidas para o grupo, ligando-se diretamente com a próxima categoria de análise, *a gestão do saber/poder na cultura institucional*.

Percebemos nos discursos a existência de situações que incomodam estas funcionárias, bem como o *silêncio* a que elas estão submetidas e a falta de amparo da instituição e de instâncias superiores. As *horas de estudo* promovidas pelo coordenador não permitiam a expressão dos participantes, conforme dito anteriormente por Manuela. O coordenador José diz orientar as funcionárias da limpeza em seu trabalho, mas assume as preocupações *dele* como ponto de partida, não ouvindo as questões que as funcionárias possam ter, não havendo nenhum espaço onde essas dúvidas e angústias possam ser acolhidas, ignorando a individualidade e necessidades destes e de outros setores. Porém, mesmo a dinâmica desenvolvida no *grupo de formação* sofria interferência na presença do coordenador, que instituiu o mesmo funcionamento centralizador e autoritário das *horas de estudo*. A presença de José evocava o silêncio das funcionárias, anulando suas contestações pelo medo de “falar o que não devem” (algo que não agrada o coordenador) e sofrer represálias. Essas represálias, ainda que não tenham uma definição precisa, parecem se referir principalmente perder o emprego ou ser transferida da instituição, ou ainda a repreensão verbal e inimizade do chefe, já que, lembrando a fala da monitora Gabriela, todos “quer[em] o olhar do chefe, quer[em] que o chefe aprove, que o chefe enxergue”.

A quarta categoria de análise destacada é a *necessidade de planejamento do trabalho coletivo*. Percebemos essa necessidade ao longo do processo e ela também se faz presente no discurso das funcionárias que participaram do *grupo de formação*. Na creche onde se desenvolveu a pesquisa não havia coerência na prática das monitoras e, conforme pode ser visto nas entrevistas, seus discursos também não são coerentes – tanto em si mesmos como entre os colegas – destacando novamente a ausência, na prática da creche, do *projeto pedagógico*. Além disso, o trabalho é fragmentado, onde cada agrupamento de crianças e de funcionários desenvolve suas atividades independentemente, havendo pouca ou nenhuma interação ou colaboração entre eles. Retomando a idéia apresentada no segundo elemento da categoria de análise referente às percepções da Equipe de Apoio quanto às mudanças promovidas pelo *grupo de formação*, não há um propósito que oriente o trabalho da unidade da creche e nem um programa de formação contínuo e coletivo que permita a troca de experiências, planejamento de atividades conjuntas e o debate sobre as práticas e concepções

que devem orientar o trabalho da instituição: a proposta pedagógica. Sem isso, a individualidade e a auto-referência predominam, criando mais oportunidades para intrigas e comentários maldosos.

7.2 – Interpretações

Os encontros de formação realizados com a Equipe de Apoio da creche Cocoricó se caracterizam por um processo permeado por obstáculos e imprevistos, a grande maioria deles originados pela riqueza de elementos coexistentes na convivência humana. Os indivíduos aqui denominados “funcionários da creche Cocoricó”, são muito mais do que apenas “funcionários”. São pessoas que fazem parte de famílias, de vizinhanças, estando envolvidas em variados círculos de amizades e inimizades, completamente diferentes e autônomos do ambiente institucional aqui apresentado. Eles choram, riem, ficam doentes, com raiva, sustentam valores aprendidos e transformados durante toda sua vida, compartilhando-os ou entrando em conflito com aqueles dos demais companheiros de trabalho. Dessa diversidade surgem obstáculos, que ao longo de todo o processo foram trabalhados na tentativa de serem superados.

No que se refere à metodologia adotada por esse trabalho, uma das vantagens que a participação no cotidiano e a possibilidade de conhecer os participantes nos trouxe foi adequar o processo de trabalho do grupo à realidade dos participantes. Uma proposta externa, desconhecadora da realidade ali presente, poderia sugerir um trabalho de formação baseado em leituras e discussões de temas de aparente interesse dos participantes e de supostas necessidades da instituição. Tal proposta estaria fadada a falhar no contexto que estudamos, pois reproduziria as práticas mais frequentes de formação de profissionais, planejados externamente aos contextos, desrespeitando a cultura institucional. Um exemplo é o fato de duas funcionárias serem incapazes de ler e uma terceira ter declarado possuir uma dificuldade enorme de leitura. Essas informações nos levaram a procurar outras estratégias para a discussão de temas que afluíam no cotidiano institucional, nos levando a evitar o uso direto da linguagem escrita – textos – como estimulador das discussões, evitando assim situações que pudessem constranger quaisquer participantes.

Mas como fornecer subsídios e discutir os temas sem que os participantes se reportassem a textos lidos, que reflitam um conhecimento já construído, provavelmente

diferente, sobre as questões estudadas? Acreditamos que manter as discussões baseadas unicamente nas experiências de cada membro do grupo – sua prática, sem desconsiderar ou desvalorizar os saberes que essas pessoas adquiriram ao longo de seu trabalho e de sua vida – não bastaria para uma formação baseada na relação dialógica *teoria-prática* sempre referida no conhecimento que trata da *práxis reflexiva*.

Era necessário, então, trazer experiências e informações externas para contrapor, discutir e transformar as práticas vigentes. O meio que utilizamos para nos adequarmos a essa realidade foi a leitura coletiva de textos. A princípio, o pesquisador lia os textos para o grupo, questionando sobre a opinião e percepções que estes tinham a respeito do que era dito. Numa das reuniões, uma funcionária pediu para ler o texto; foi uma experiência e uma iniciativa impressionantes, porém, a prática não teve continuidade. O provável motivo era a dificuldade das funcionárias em compreender os textos escolhidos, que acreditávamos serem de fácil compreensão, mas, na realidade, ainda eram muito complexos para os demais participantes. Acreditamos que pela mesma motivação, uma reunião revelou um breve retrocesso: as funcionárias se uniram para dizer ao pesquisador que simplesmente “não haviam entendido nada” no último encontro, pois acharam a linguagem do texto difícil. Essas observações permitiram que ficássemos atentos às futuras situações que envolvessem não só a leitura, mas à própria comunicação verbal. Embora compreendêssemos os termos e as expressões utilizadas por elas, o contrário não era necessariamente verdadeiro. Quanto mais facilitada fosse a comunicação entre pesquisador e Equipe de Apoio através de um vocabulário comum, melhor seria a compreensão das idéias a serem debatidas.

A participação dos funcionários na avaliação e planejamento dos passos seguintes do grupo também se mostrou muito importante. Apesar de considerar que alguns membros do grupo, como Paula, Cleuza e Maria B., participaram inicialmente por cooptação⁶⁰, todos os membros do grupo contribuíram para o desenvolvimento do processo através de suas críticas e elogios, bem como através da exposição de situações cotidianas que vinham ao encontro dos debates.

O fato de Vitória e Fernando C. (apesar de participarem do *grupo de formação*) não serem parte atuante da Equipe de Apoio, pede que as reflexões a respeito de suas participações sejam comentadas separadamente.

⁶⁰ Isto é, sentiram-se persuadidas a participar, devido à consideração que tinham pelo pesquisador.

Vitória foi convidada para participar do grupo devido à sua atuação como merendeira na creche e sua atual participação junto ao trabalho com as crianças. Esperávamos que suas angústias, preocupações e experiências contribuíssem para o trabalho que seria desenvolvido. Achemos muito importante a sua participação devido à facilidade de se expor, o que contribuiu para o andamento das reuniões, já que as funcionárias da limpeza eram bastante reservadas. Entretanto, um elemento que só se revelou na análise de dados foi o “ocultamento” que Cleuza e Maria B. sofreram nos encontros. Apesar de todas as funcionárias terem liberdade de falar – espontaneamente ou por ser dada a oportunidade – as argumentações e o grande interesse de Vitória nos assuntos, somados às longas falas de Paula e Fernanda C. (as duas participantes que mais se pronunciavam) pareciam intimidar as reservadas auxiliares, que em suas oportunidades acreditavam não ter mais nada a acrescentar, apenas concordando com o que foi dito por alguém. Esta situação não foi percebida imediatamente, o que enfatiza o cuidado necessário de se permitir a voz inicial às pessoas mais tímidas ou com maior dificuldade de articulação de idéias e argumentos, de modo que possam perceber-se mais incluídas no grupo e não se sentirem oprimidas por integrantes de maior desenvoltura.

A participação de Fernanda C. foi solicitada – ou talvez deva dizer *imposta*, já que não houve possibilidade de negociação – pelo coordenador da creche, sob a justificativa que “seria produtivo para ela aprender algo sobre o trabalho junto às crianças”. Pensando no benefício da creche como um todo, e considerando a dependência que a pesquisa tinha da autorização e colaboração do coordenador para continuar a ser realizada, não questionamos o ocorrido, aceitando Fernanda C. no grupo como “uma igual” – e realmente o era em termos de formação, mas não em termos de atividade. Sua grande quantidade de dúvidas e ímpeto de participação colaboraram em alguns momentos com o debate realizado, mas várias vezes – como ocorreu também com Vitória – conduziu os assuntos do grupo para questões referentes ao contato direto com as crianças, relativo ao trabalho desempenhado pelas monitoras, desviando e interferindo no propósito do grupo. Por estes motivos e buscando manter o foco da pesquisa, as falas destas duas participantes do *grupo de formação* foram desconsideradas durante o processo de análise e avaliação.

O grupo encontrou dificuldade em expressar opiniões ou fazer críticas em relação aos assuntos apresentados. Provavelmente, as informações que expostas foram inicialmente interpretadas como *verdadeiras* pelos demais participantes, não havendo muitas críticas ou

dúvidas sobre os pontos de vista apresentados. Isto ocorreu, provavelmente, pelo fato das funcionárias entenderem o *grupo de formação* como uma situação de exposição e não de interação e de construção coletiva de conhecimento. As explicações frequentes ao longo do processo sobre a natureza participativa de nosso trabalho, bem como provocações e indagações constantes feitas pelo pesquisador a respeito do tema em debate favoreceram a expressão das funcionárias, de modo que o pensamento maniqueísta – “certo/errado”, “bom/mau” etc. – muito presente nos discursos, fosse posto de lado e iniciassem a consideração de situações, oportunidades e possibilidades, incentivando uma linha de raciocínio mais reflexiva.

Com relação às questões de tempo e espaço do *grupo de formação*, conforme mencionado anteriormente, os atrasos iniciais foram frequentes, não importando a estratégia que adotássemos. É provável que isso tenha ocorrido, uma vez que o *grupo de formação* não foi inserido na rotina da creche enquanto instituição, ficando na dependência de variados fatores, como por exemplo, o fato das funcionárias não-participantes não se sentirem incluídas no processo, de forma a não mudarem suas práticas para colaborar com aquelas que participavam – isto é, remanejem-se para cobrir a ausência momentânea de uma companheira. Com o intuito de evitar atrasos, seria necessária uma programação clara, instituída com participação de todos e que determinasse e organizasse as substituições – modificações as quais as próprias funcionárias se mostraram favoráveis. A questão do tempo combinava-se de forma agravante com as possibilidades espaciais, pois não havia na instituição um ambiente, uma sala apropriados para acomodar adequadamente todos os participantes, que permitisse a concentração nos debates e que estivesse incluído na rotina da instituição e que fosse respeitado como um espaço necessário para a atividade do *grupo de formação*. Desta forma, precisávamos ocupar os ambientes que pudessem estar disponíveis no momento e durante a hora seguinte, de tal modo que – caso os trabalhos do grupo se prolongassem – não interferissem na rotina dos demais funcionários.

Outro elemento de destaque no grupo foi a participação esporádica do coordenador. Sua participação integral deu-se apenas em cinco encontros. Nos demais, ou ausentou-se (principalmente para atender a outros compromissos e responsabilidades ou, eventualmente, evitando as reuniões, conforme percebido por algumas participantes) ou comparecendo apenas em alguns momentos dos demais encontros, não respeitando os horários do grupo. Além disso, sua presença no grupo evocava hierarquia, e não uma relação de iguais,

intimidando as funcionárias, conforme dito anteriormente. Suas opiniões – muitas vezes conflitantes com os rumos que o debate tomava – soavam como prescrições de um modo de pensar para as participantes, destituindo a proposta da construção coletiva, devido à *ordem* do chefe. A transformação no funcionamento do grupo era tal que, semelhante às demais participantes, o pesquisador se tornava o expectador de um monólogo, que eventualmente era interrompido por vozes que o apoiavam – as mesmas que instantes antes debatiam ou contestavam a mesma idéia. Uma figura de tal *poder* não favorece a livre expressão das funcionárias, que, mesmo em uma situação de trabalho em conjunto, acabam sendo mantidas em silêncio, ignoradas e invisíveis. Apesar disso, o coordenador em nenhum momento se apresentou antagônico à realização do *grupo de formação*, apoiando sua realização, declarando acreditar nos propósitos e organizando, quando tinha oportunidade, as funcionárias não-participantes (nas ocasiões em que estas se mostravam reticentes em colaborar) para diminuir os atrasos do grupo.

Avaliando nossa atuação, destacamos a princípio a centralidade que o pesquisador assumiu, inadvertidamente, durante o início do processo, tanto pela necessidade de que o grupo se iniciasse, como pelos mecanismos que centralizam o poder/saber na sua pessoa: a escolha dos textos e temas, a leitura dos mesmos, as sínteses realizadas no caso de textos muito grandes. Porém, as intervenções do grupo como um todo e as reflexões sobre a prática permitiram uma gradual descentralização e maior participação dos membros do grupo.

Outra crítica recai sobre os momentos em que perdemos o foco do trabalho, por deixarmos as participantes mais ativas – duas delas com funções de monitoras – conduzirem os rumos que o debate seguiria, desviando dos temas de interesse direto da Equipe de Apoio, que – conforme já foi dito anteriormente – são educadores, mas tem funções diferentes dos monitores e professores, de forma que alguns temas de primeira importância para um dos grupos não o são, necessariamente, para outro.

Referindo-se ao processo de formação como um todo, cabe destacar que o mesmo deve se dar de forma permanente, e não eventual como realizado por essa pesquisa ou pela prefeitura da cidade onde se localiza a creche estudada. Nos 19 encontros, os temas não puderam ser aprofundados ou estudados como uma formação exige, e algumas concepções que certamente foram apresentadas, como o papel educativo da Equipe de Apoio, não foi compreendido pelas funcionárias. O *grupo de formação* realizado, tanto pela sua curta duração, como por ser o primeiro desta natureza naquela instituição e por não envolver todos

os funcionários, não se consolidou como uma força instituinte na concepção da identidade da creche, de modo que a Equipe de Apoio não percebeu a dimensão de seu papel educativo, elaborando e articulando os conhecimentos necessários para a prática educativa desejada. Além disso, a questão da identidade da creche não conciliar suas práticas com suas atribuições educativas reflete-se nos fazeres das funcionárias. Entretanto, o trabalho desenvolvido incentivou a descentralização e a construção coletiva do saber, o que permitiu a aproximação com o outro e o estabelecimento de um vínculo de confiança, que facilitou a livre expressão das participantes e de suas angústias, dúvidas e opiniões, sem medo de serem punidas, repreendidas ou intimidadas pelo organizador do grupo.

Apontamos que realizar um *grupo de formação* destinado exclusivamente à Equipe de Apoio acabou por limitar as possibilidades de transformação e participação desses profissionais no contexto educativo da creche. Um trabalho de formação que desenvolva atividades com as educadoras formais e com a Equipe de Apoio – aperfeiçoamento também percebido pelos integrantes do *grupo de formação* – possibilitaria momentos de discussão, organização de atividades e rotinas que envolveriam a creche como um todo, propiciando a participação de todos os setores no planejamento de atividades, e, conseqüentemente, permitindo que os funcionários da Equipe de Apoio se inserissem ainda mais no cotidiano educativo da instituição. Além disso, a participação do coordenador pedagógico numa posição de cooperador⁶¹ de um *grupo de formação* é de extrema importância, pois assim se torna possível trabalhar com a proposta pedagógica da instituição que abrangerá não apenas o trabalho dos funcionários responsáveis diretamente pelas crianças, mas incluirá e voltará seus olhares também para a formação específica da Equipe de Apoio, adotando uma perspectiva que encara a creche como um espaço educativo onde todos educam.

⁶¹ Isto é, concordando em participar, sendo um parceiro no desenvolvimento do trabalho realizado.

8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A creche Cocoricó é uma instituição onde se percebe marcas e concepções dos diferentes momentos que fazem parte da história das creches no Brasil e também da socialização da mulher. Apesar dos avanços políticos e científicos na área da Educação, esta creche, assim como outras apresentadas pelos teóricos referidos nessa pesquisa, ainda apresenta concepções de atuação orientadas pelo trabalho doméstico e pela experiência materna. O saber possuído pelo coordenador, a figura autoritária e possuidora do poder, aliado a um projeto pedagógico *invisível*, não atinge ou não é acessível às funcionárias, o que não gera transformações às práticas dentro da instituição. Sem a introdução das atuais concepções e planos para esta área da Educação Infantil, as funcionárias mantêm suas práticas baseadas nas concepções individuais e do senso comum, incorporadas culturalmente, principalmente naquilo que se refere à função da instituição; constroem, desta forma, a identidade da creche e têm sua própria identidade construída no processo, prevalecendo a concepção desta instituição que a considera um espaço preferencial para práticas de auxílio às mães trabalhadoras e ignorando o atravessamento da educação – para a submissão, para a alienação ou para a emancipação. Essas concepções são transmitidas informalmente a cada nova geração de funcionárias, contaminando as práticas e perpetuando este modo de pensar.

A creche Cocoricó sofre ainda com freqüentes problemas de recursos humanos, não dispondo de trabalhadores qualificados para atuar em todos seus setores, devido principalmente à negligência e falta de investimento das instâncias administrativas superiores, levando tanto o coordenador quanto as funcionárias a usarem o imprevisto como mecanismo para manter o funcionamento da creche. Como exemplo podemos apresentar os desvios de função: na falta de contratação de merendeiras, foi deslocada uma auxiliar de serviços gerais para seu lugar, assim admitindo uma funcionária sem formação específica para a área. Há também o caso de uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais que não podiam mais desempenhar suas funções por problemas de saúde e foram deslocadas para atuar como monitoras de forma a serem “reaproveitadas”.

Prevalece na instituição um clima interpessoal permeado por tensões, intrigas e *comentários maldosos*, contrapostos, por outro lado, por círculos de amigas mais antigas e duradouras. O gênero feminino predomina entre os funcionários, que se dizem favoráveis à participação do trabalho de homens na creche, mas adotam falas machistas em alguns

momentos, concebendo o trabalho em creche como natural da mulher devido à maternidade e à sensibilidade inata feminina.

Dentro deste contexto, a atuação das funcionárias da Equipe de Apoio são limitadas a seus objetivos específicos – como limpar o chão ou fazer comida –, encaradas também como atividade doméstica natural da mulher, assim como a maternagem, não requisitando qualquer tipo de formação para a atuação em um ambiente onde convivem com crianças pequenas. Suas funções são mantidas nos bastidores, invisíveis às crianças, educando-as para ignorar a existência destas funcionárias, desvalorizando o trabalho exercido.

O processo de formação realizado, ao considerar o contexto estudado, pôde adaptar-se gradualmente às condições e necessidades específicas da creche, possibilitando uma maior adequação à situação. Ainda assim, muitos obstáculos não foram superados, devido, principalmente, à curta duração do processo e também a dificuldades pessoais do pesquisador iniciante em uma carreira acadêmica como as previsíveis lacunas de formação, ou no que se refere à necessidade de desenvolver as atividades de pesquisa paralelamente com uma atividade remunerada.

A metodologia adotada, escolhida por ser considerada a mais adequada para este tipo de estudo, permitiu a captação de um material rico em informações, que se tornou cada vez mais complexo e profundo conforme a pesquisa transcorreu. O curto tempo – fator limitante para qualquer atividade intelectual – contribuiu para que se inviabilizasse a exploração de outros aspectos que poderiam ajudar na compreensão do processo. O volume de material obtido foi muito grande e para poder atender os limites estipulados – tanto pelos objetivos quanto pelos prazos – alguns desses materiais não puderam ser incluídos.

Dessa forma, destacamos para as futuras pesquisas na área a importância da reflexão sobre os elementos apresentados nas categorias de análise, salientando, principalmente, a necessidade do planejamento de um trabalho coletivo, que envolva todos os funcionários, e que adote a perspectiva da função educativa da creche como unidade que inclui os funcionários da Equipe de Apoio – função que deve ser apresentada e discutida com todos os segmentos de funcionários da instituição. O caráter de participação coletiva e interação entre os participantes merece destaque, pois esta é uma das formas possíveis de haver uma avaliação freqüente do trabalho desenvolvido em relação ao contexto e realidade da instituição – situação que não é favorecida em programas de formação à distância. O trabalho

junto aos pais é igualmente importante, de modo a transformar a imagem da creche conjuntamente para todos os indivíduos envolvidos, promovendo-a como espaço educativo.

A não centralização do saber/poder é um elemento que promove a possibilidade de expressão de todos os funcionários, que, através de suas participações, compartilham dúvidas e conhecimentos. Além disso, a discussão de temas referentes à socialização e relacionamento interpessoal dos funcionários também se caracterizam como elementos importantes e a serem abordados em programas de formação.

Apesar das dificuldades encontradas, consideramos que os 19 encontros realizados para a formação da Equipe de Apoio proporcionaram uma experiência profissionalmente enriquecedora tanto para o pesquisador como para as funcionárias. Entretanto, a formação destas profissionais não deve ocorrer de forma isolada, como ocorreu nessa pesquisa. Trabalhos de formação, envolvendo Equipes de Apoio, professores e coordenadores devem seguir os mesmos princípios, terem as mesmas metas e seguirem as mesmas concepções, orientados por um projeto pedagógico visível e socializado. Além disso, reforçamos a idéia de que o trabalho de formação – seja com as Equipes de Apoio ou com as professoras – deve ter caráter contínuo, e não eventual, como realizado nessa pesquisa devido a suas necessidades. A contextualização do programa de formação – respeitando as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais – é outro fator importante para que o trabalho realizado adquira significado para quem o desenvolve e para as crianças que se envolverão com estes adultos em seu processo educacional.

As freqüentes transformações na sociedade, bem como as diferentes culturas existentes em nosso país ou mesmo entre bairros ou organizações, requerem uma constante reflexão e transformação das práticas, ainda que orientadas pelos mesmos princípios. A formação continuada em serviço se mostra importante, pois permite promover estas reflexões, adequando as práticas às suas realidades e colaborando para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar* 9ª ed. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papirus, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p. 107-188.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia Sócio Histórica: (Uma perspectiva crítica em Psicologia)*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. MEC/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.*/ Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg – Brasília: MEC/CEF/DPEF/COEDI, 1997, 40 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores/elaboração*: João Antônio Cabral de Monlevade. – Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005. 92 p.

BUENO, B.O.; CATTANI, D.B.; de SOUZA, C.P. (orgs.) *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CAMPOS, M.M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL.MEC/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. *Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil* . Brasília: MEC/CEF/DPE/COEDI, 1994 p. 32-42

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*. Ano XX, nº 68, p. 126- 142, Dez, 1999.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WINGGERS, V.; A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p.87-128, jan./abr. 2006.

CERISARA, A. B. *A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. 135 f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CRAIDY, C. M. Educação Infantil e novas definições da legislação. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. de S. (orgs.). *Educação Infantil – pra que te quero?* Porto Alegre: Arimed, 2001. p. 23-26.

D'INCAO, M. A. Mulher e família Burguesa. In: DEL PRIORI, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. 7ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2004. p. 223- 240

FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORI, M. (org) *História das mulheres no Brasil*. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004. p.510 - 553

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*. N. 116, p. 21-39, julho 2002.

FERNANDES, J. G. D. *Desvelando uma instituição de Educação Infantil: uma experiência de formação em serviço com profissionais da primeira infância*. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

GONDRA, J. G. Higienização da Infância no Brasil. In: GONDRA, J.G. *História, Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p.107-130

HADDAD, L. *A Creche em busca de identidade. Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. Coleção Realidade Educacional, vol. 9. São Paulo: Edições Loyola, 1991. 246p.

HUBERMAN, L. *História da riqueza do homem*. Trad. Waltensir Dutra. 21.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade* . Ano XX, nº 68, p. 62- 79, Dez, 1999.

KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica* 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LACERDA, M. P. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.) *Professora - pesquisadora – Uma praxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 71-85

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade* . Ano XX, nº 68, p. 239- 277, Dez, 1999.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (org) *História das mulheres no Brasil*. 7ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2004. p. 443 - 481

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et. al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhece-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set/dez. 2005.

MONTENEGRO, M. T. T. *O cuidado e a formação moral na Educação Infantil*. São Paulo: EDUC, 2001.

MOSCOVICI, F. Transformação do grupo em equipe. In: *Equipes dão certo: A multiplicação do talento humano*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001, p. 5 –25.

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

PERROT, M. *Os Excluídos da História: Operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PINAZZA, M. A. et al. . A Formação dos Profissionais Docentes e Não-Docentes da Educação Infantil. In: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). (Org.). *Educação Infantil: Construindo o Presente*. Campo Grande: Editora UFMS, 2003, p. 91-109.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORI, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. 7ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2004. p. 578-606.

RIBEIRO, L. Trabalhadores da limpeza e cozinha também são educadores. In: ROSSETI-FERREIRA, M.C. et. al. (Orgs.) *Os Fazeres na Educação Infantil*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. p 132-34

SARMENTO, M.J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.); *Itinerários de pesquisa: perspectivas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137 – 179.

SCARPA, R. *Era assim, agora não...: uma proposta de formação de professores leigos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SILVA, I. de O. *Profissionais da Educação Infantil: Formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 85).

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, São Paulo, n.9, p 355-364.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v31, n.3, p. 443-466, set./dez.2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. (Orgs.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 183 – 206.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.) *Professora – pesquisadora: Uma praxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-53.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIAS

NOME FICTÍCIO: _____ IDADE: _____

FUNÇÃO: _____ TEMPO NA CRECHE: _____

<i>TEMAS</i>	<i>SUGESTÕES DE QUESTÕES</i>
O que é a creche Cocoricó	Função, Quem são os funcionários? Quem são as famílias que a procuram? Qual a “cara” desta instituição?
Criança	Quem é a criança que vem aqui? O que deve ser feito por elas? Por quê? O que você pode fazer por ela?
Formação	Recebeu instrução anterior (lidar com o trabalho e/ou crianças)? Recebe atualizações? De que se trata?
Profissional idealizado	Quem deve trabalhar numa creche? Para fazer o que?
Profissional real	Qual a sua profissão? Foi contratada para fazer o que? O que você realmente faz? Satisfação Carreira profissional (anterior e futuro) Funções eventuais na creche Angústias
Gênero	Como é trabalhar numa instituição onde predomina o sexo feminino? Faria diferença trabalhar com mais homens neste espaço? Porque há tantas mulheres nesta instituição?
Educação / Cuidados	O que é? O que orienta práticas? Qual seu papel na Educação/cuidados dessas crianças
Interação/clima institucional	Como são as relações entre adultos (pessoais e profissionais) e com as crianças. Receber/dar ajuda/atrapalhar
Futuro	Quais as suas perspectivas (profissional e pessoal) para daqui a um ano?

ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR

NOME FICTÍCIO: _____ IDADE: _____

FUNÇÃO: *Coordenador* TEMPO NA CRECHE: _____

<i>TEMAS</i>	<i>SUGESTÕES DE QUESTÕES</i>
Pessoal	Qual a sua função nesta creche? Sua formação
O que é a creche Cocoricó?	Função/ “cara da instituição” Quem são os Funcionários? Quem são as famílias que a procuram? Como seria o funcionamento ideal?
Criança	Quem é a criança que vem aqui? O que deve ser feito por elas? O que você pode fazer por elas?
Formação	Qual a formação exigida para se trabalhar nas funções desta creche?
Profissional	Quem deve trabalhar numa creche? Para fazer o que?
Gênero	Como é trabalhar numa instituição onde predomina o sexo feminino? Faria diferença trabalhar com mais homens neste espaço? Porque há tantas mulheres nesta instituição?
Educação/Cuidados	O que é? O que orienta práticas? Você e a Educação
Interação	Como é a relação entre adultos (pessoal e profissional) e com as crianças? Receber/dar ajuda/Atrapalhar <i>Horas de estudo</i> : como, porque, o que faz? Problemas de funcionárias: saúde, de casa, na instituição.
Futuro	Quais as suas perspectivas para daqui a um ano? (pessoal, profissional e para a creche)

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Capítulo IV, itens 1 a 3 da Resolução 196/96 – Conselho Nacional de Saúde)

Título da Pesquisa: Quando a creche é espaço Educativo, todos *Educam*: As Equipes de Apoio em contextos de Educação Infantil

Pesquisador Responsável: Guilherme Trevizoli Salomão Tel: [omitido]

Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp – Assis: (18) 3302-5740.

O presente trabalho se propõe a implementar e analisar um processo de *formação em serviço* com funcionários de uma creche pública, tomando a instituição e seus funcionários como foco, em uma perspectiva de profissionalização crítica e significativa, voltada para uma educação de qualidade para crianças pequenas. Pretendemos oferecer condições para que Equipes de Apoio ao funcionamento da creche (funcionários da limpeza, cozinha, saúde, secretaria), freqüentemente restritas ao exercício de funções automatizadas, compreendam-se como parte integrante do processo educativo e co-responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças pequenas que freqüentam este espaço coletivo e socializador.

Espera-se que através de discussões envolvendo suas relações com o trabalho estas funcionárias exponham suas experiências e seu conhecimento nas oportunidades de contato com as crianças, sejam em momentos de refeição, de organização da sala ou ao serem solicitadas.

Para a realização da pesquisa, será necessário realizar a caracterização da instituição, feita através de observações, participações no cotidiano de atividades, das conversas junto aos funcionários e da realização de entrevistas abertas. Além disso, é planejada a formação de grupos de estudo para discussão a respeito de temas sobre a infância, a profissionalização de educadores de crianças pequenas, as experiências relevantes na área e sobre as próprias experiências dos participantes, além de temas que se mostrarem relevantes no decorrer da permanência na instituição, de modo a elucidar as interações do grupo com as crianças e desenvolver ações intencionais e fundamentadas que promovam o desenvolvimento destas

O desconforto previsto será a presença de um indivíduo externo à comunidade estar participando de seu cotidiano, elemento que esperamos ser superado pelo convívio freqüente e o grau de confiança estabelecido entre pesquisador e profissionais. Os benefícios previstos

para o grupo ao qual a pesquisa se dedica incluem a construção de uma identidade de profissional para instituições de Educação Infantil, o que contribui para o trabalho da Instituição como um todo, beneficiando as crianças e a comunidade com um serviço cada vez melhor.

Outras possibilidades de realização do projeto poderiam envolver as mesmas ações em instituição similar.

O trabalho será acompanhado através da frequência semanal – no mínimo – do pesquisador, salvo exceções previamente alertadas. O pesquisador se compromete também a esclarecer dúvidas sobre sua pesquisa a qualquer membro participante da mesma, e a atender tão rápido quanto possível as necessidades do grupo ou da Instituição decorrentes de suas intervenções, podendo ser solicitado durante suas ausências da Instituição pelo telefone [omitido].

Todas as pessoas são livres de quaisquer obrigações referentes à participação na pesquisa, e mesmo as que quiserem colaborar podem se retirar da mesma a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo a seu cuidado ou represália.

A participação na pesquisa não envolve nenhum gasto financeiro por parte dos participantes.

As informações coletadas são sigilosas e não serão entregues a ninguém, não sendo feito nenhum tipo de uso que identifique ou comprometa o participante. Além disso, os participantes têm o direito de não responder quaisquer questões que forem feitas a ele, seja de natureza pessoal ou que de alguma forma o faça sentir constrangido.

Ciente dos aspectos da presente pesquisa, concedo a participação livre e esclarecida da [Creche Cocoricó] na mesma, garantindo a cada funcionário o direito de escolha de participação na pesquisa apresentados neste termo.

Guilherme Trevizoli Salomão

Pesquisador

José

Coordenador da creche Cocoricó

ANEXO D - PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CRECHE COCORICÓ⁶²

Temos como objetivo principal respeitar a criança como um cidadão de direitos, atendendo-a em suas necessidades básicas de higiene, saúde e alimentação e também promovendo o seu desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e de comunicação. As atividades são planejadas conforme o interesse das crianças.

Para a promoção do desenvolvimento global das capacidades humanas, em situações de aprendizagem, valorizamos o que é significativo para as crianças, o lúdico, a criatividade e o que as crianças têm a dizer sobre o que vêem e as formas que elegem para se relacionar com o mundo.

o **Metas Institucionais**

- Exercer atividade complementar à ação da família no cuidado e educação das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses;
- Desenvolver estudos sobre as novas concepções de criança emanadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.694/96, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação internacional, incorporando conceitos ao Projeto Político da [creche Cocoricó];
- Envolver os educadores na elaboração do currículo de atividades e da proposta pedagógica;
- Utilizar metodologias pedagógicas apropriadas ao nível de desenvolvimento da criança, respeitando-a como um ser único, indivisível, sujeito de sua história;
- Mediar e avaliar o desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção, provendo meios de garantir o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, ético, estético, lingüístico e social.

⁶² As informações disponibilizadas sobre o projeto pedagógico, a concepção de criança e a concepção de educar da creche Cocoricó apresentadas a seguir foram obtidas no *site* da instituição.

- **Metas Pedagógicas**

- Oferecer à criança um espaço seguro e estimulante que lhe permita a plena manifestação de seu potencial físico, afetivo e intelectual;
- Promover o desenvolvimento da criança através da prática da educação nos cuidados de higiene, alimentação e saúde, conscientes de que quem cuida também educa;
- Formar a criança para ser um cidadão crítico e participativo na sociedade, pelo estímulo a criatividade e ao desafio constante das aprendizagens promotoras do reconhecimento da identidade pessoal e da realização da autonomia;
- Acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento da criança através de registros, observações, encaminhamentos, encorajamento nos obstáculos e elogios nas conquistas;
- Promover o acesso ao conhecimento da linguagem, matemática, música, natureza e sociedade, arte visual e movimento, de forma lúdica e prazerosa;
- Possibilitar a livre expressão dos sentimentos, emoções, opiniões e desejos através da linguagem oral, linguagem plástica e linguagem corporal (movimento);
- Construir vínculos afetivos na relação família-escola, criança-educador, criança-criança, educador-educador.

ANEXO E –A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA DA CRECHE COCORICÓ

A criança é um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade caracterizada por uma determinada Cultura.

É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

Tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.

Através das interações que estabelecem com as pessoas e com o meio que as circunda, as crianças revelam o seu esforço para compreender o mundo em que vivem e por meio das brincadeiras revelam as condições de vida a que estão submetidas, seus anseios e desejos.

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as pessoas e o meio em que vivem.

O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

ANEXO F - CONCEPÇÃO DE EDUCAR DA CRECHE COCORICÓ

As funções de educar e cuidar devem estar integradas, não havendo diferenciação nem hierarquização dos profissionais, pois são atividades indissociáveis, plenamente integradas no contexto pedagógico.

A aprendizagem ocorre de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil, através das brincadeiras espontâneas ou provocadas e pelo oferecimento de elementos da cultura, linguagens, expressões e pelas interações sociais. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A educação deve contribuir para 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.