

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PRÁTICA COTIDIANA:
O QUE NOS CONTAM AS EDUCADORAS DE CRECHE**

Autor: Márcia Aparecida Pereira da Silva Pinheiro

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação de mestrado defendida por Márcia
Aparecida Pereira da Silva Pinheiro e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Comissão Julgadora

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Pinheiro, Márcia Aparecida Pereira da Silva
P655f A formação profissional na prática cotidiana : o que nos contam as
educadoras de creche / Márcia Aparecida Pereira da Silva Pinheiro. –
Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Formação profissional. 2. Formação de professores. 3. Creches. 4.
Educação infantil. 5. História oral. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-508-BFE

Título em inglês: Technology higher education courses : perception of changes among non-traditional students

Keywords: Professional education ; Teacher training ; Training, Occupational ; Day nurseries ; Childhood education; Oral history

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto (orientadora)
Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moares von Simson
Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro

Data da defesa: 2006

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : marciapinh@terra.com.br

Resumo

Este estudo propôs-se a compreender o papel e a importância da formação em serviço nas creches, tendo como base o ponto de vista das suas profissionais: as educadoras. Para tanto, pesquisou duas instituições de Educação Infantil do município de Campinas, tendo acompanhado a prática cotidiana educativa de ambas e registrado as histórias de vida das educadoras que nelas trabalham, por meio da escuta de suas narrativas, cedidas em entrevistas. O estudo também se efetivou como pesquisa-ação no que tange ao trabalho de inserção e vivência no cotidiano focado. Tomou como referência teórico-metodológica os princípios da História Oral e alguns da abordagem etnográfica. Chegou à conclusão de que, embora as narrativas das educadoras sobre sua história pessoal e profissional contivessem indícios e resquícios da mentalidade do passado que constituiu as instituições que precederam as creches, como a Roda de Expostos e as Casas de Misericórdia, também apresentaram marcas da mentalidade atual em relação ao papel da Educação Infantil, que é resultado, entre vários fatores, da conquista da população e da sociedade em geral com as deliberações da Constituição Federal e da LDB mais recente. Suas falas enfatizaram e reconheceram a qualificação profissional como elemento fundamental em seu trabalho. Junto disso, as próprias instituições investigadas revelaram uma organização interna que permite que o cuidar e o educar, que são tarefas próprias da Educação Infantil, aconteçam de maneira responsável, ficando o profissionalismo resguardado e valorizado, distanciando-se, desse modo, da vida das instituições assistencialistas.

Abstract

The present study aims to understand the role and the importance of the educational work in the nursery schools, considering the viewpoint of their professional: the educators. The research considered two nursery schools in Campinas, Sao Paulo, following the daily routine of both institutions, recording the life report of the teachers, through their narratives in interviews. The study also evaluate the insertion and practices in their everyday activities. It adopted as theoretical and methodological references the Oral History fundamentals, and some ethnographic approach. Though the narratives about their personal and professional history indicate traces of a past mentality linked to the previous institutions, as the “Roda de Expostos” and the “Casa de Misericordia” (charity and beneficent institutions) the conclusions found were that also is present a contemporary thought about the role of children’s education. This is a result, among many, of the conquests of the society in general regarding the LDB (specific legislation on education) and, more recently, due achievements found in the Federal constitution. Their speech emphasise and acknowledge the professional qualification as an essential tool in their work. Besides, the same institutions focused in the present study revealed an internal organisation which granted that protection and education, inherent to children’s education, occur in a responsible way where professionalism is kept and stimulated, breaking away, therefore, from the charity work present in the institutions from the past.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram para que eu realizasse este trabalho e todas elas tiveram uma importância muito grande, embora a colaboração de umas tenha sido mais direta que de outras. A todas quero agradecer.

À Ana Lúcia Guedes-Pinto, por acreditar nas proposições iniciais deste estudo e me guiar com competência, paciência e capacidade nos caminhos da pesquisa, o meu respeito intelectual.

À Arilda Inês, pelo (re)encontro e contribuições na qualificação.

À Eliete Aparecida de Godoy, pelo exemplo e apoio.

À Maria Ines Petrucci, pelo encontro e amizade.

À Roseli Cação, pelas trocas realizadas e confiança demonstrada.

À Olga von Simson, por me apresentar a beleza do método e a emoção de ter uma publicação.

À Clara Germana, pela amizade desenvolvida.

À Adriana Pelissari e à Cecília Batista, pela leitura do projeto inicial.

Aos colegas do Grupo AULA, em especial: Flávia, Geisa, Leila e Marissol, por me honrarem pela amizade e circularidade de saberes.

Aos colaboradores da Secretaria de Pós-Graduação e da Graduação, do Setor de Informática, da Biblioteca e do Xerox, pela prestatividade.

Às Diretoras da Creche de Saúde – CAS/Unicamp: Ryoko Bellentani e Valéria Bonfim, pelo incentivo profissional.

À equipe técnica do Prodecad, por iniciar-me na profissão docente.

À equipe técnica da CAS, pelo acolhimento de todas as horas.

Às professoras da CAS, por me permitirem estranhar o conhecido.

À equipe técnica e educadoras da Creche Mãe Luíza, por me permitirem conhecer o estranho.

Às amigas que são mais do que irmãs, Andréa Rosa, Clélia Roberta e Cristiane Andrade, pela escuta atenta.

Às minhas amigas do coração, Cynira, Leda, Márcia Correa e Meire, por me ajudarem com os primeiros anos de meu filho.

Às minhas irmãs Mara e Marizilda, pelo apoio sempre presente.

Aos meus sobrinhos, pelo incentivo.

Ao Alex e a Joice, pela elaboração das plantas.

Aos meus colegas de Ministério, pela esperança calcada na Palavra.

“Porque dEle, e por Ele, e para Ele, são todas as coisas...” (Romanos 11.36).

Dedico este trabalho

À memória de meus pais, Lázaro e Cleonice, pelos valores transmitidos, pela garra, força, determinação e exemplo de vida.

Ao meu esposo e filho, companheiros das horas fáceis e difíceis.

Ao Estevão e a Silvia Figueiredo, pelas provocações.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. O REGISTRO DO VIVIDO	03
1.1 Puxando pela memória	04
1.2 O começo	05
1.3 Começar de novo	09
1.4 Formação em Serviço	11
2. INFÂNCIA: A HISTÓRIA DE UM CONCEITO	15
2.1 Infância: breve histórico de um conceito	15
2.2 Educação infantil em alguns países da Europa: pequeno panorama	22
2.3 Educação infantil no Brasil: retomando sua história	24
2.4 A Educação infantil e a formação das educadoras de creche	40
3. A BUSCA DE POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES	51
3.1 Interlocuções possíveis	51
3.2 História Oral: possibilidade metodológica	57
3.3 Das entrevistas	61
3.4 Heroínas Anônimas: pequena biografia das entrevistadas	63
4. CAMINHOS E PARCERIAS	67
4.1 Campinas: um pouco de história. O contexto urbano em que atuam as creches	73
4.2 As instituições pesquisadas	79
4.2.1 Creche Mãe Luíza	79
4.2.2 Creche Área de Saúde	90
4.3 Ambientes Educacionais: diferenças e semelhanças	102

5. O SABER-FAZER NAS VOZES DAS EDUCADORAS _____	109
5.1 Marcas que ficam da história _____	110
5.2 Raízes familiares _____	114
5.3 Formação em serviço _____	120
5.4 Exercício pessoal da maternidade _____	131

6. PALAVRAS FINAIS _____	135
--------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	137
----------------------------------	-----

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA _____	144
-----------------------------	-----

AUTORIZAÇÃO CRECHE ÁREA DE SAÚDE _____	145
--	-----

AUTORIZAÇÃO CRECHE MÃE LUÍZA _____	146
------------------------------------	-----

DECLARAÇÃO FOTOS – CAS _____	147
------------------------------	-----

DECLARAÇÃO FOTOS – CML _____	148
------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

A intenção de realizar uma investigação sobre a formação profissional das educadoras de creche na prática cotidiana, mais precisamente de duas creches do município de Campinas, levou-me a conhecer suas trajetórias de vida e como seus percursos pessoais deixaram marcas em seu trabalho profissional. Também busquei entender o modo como as educadoras compreendem a importância dos momentos de sua formação em serviço para a realização do trabalho. Nesta perspectiva, são considerados os saberes que trazem de seu grupo social, das suas raízes familiares, do exercício pessoal da maternidade e a influência desses saberes na dinâmica das relações que se estabelecem nesse espaço de cuidado e de educação. Saberes diversos que circulam e são ressignificados dia a dia.

Optei por organizar este texto da seguinte maneira: no capítulo I, “O Registro do Vivido”, relato minha trajetória profissional e acadêmica, ambas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), procurando detalhar como o projeto foi se sedimentando ao longo do tempo de minha permanência na Unicamp como profissional e também como aluna da Faculdade de Educação.

No capítulo II, “Infância: A História de Um Conceito”, contextualizo a Educação Infantil, enfocando como o conceito de infância foi construído historicamente, bem como apresento um breve histórico da institucionalização da Educação Infantil em alguns países da Europa e no Brasil. Descrevo alguns caminhos que foram e estão sendo percorridos para a qualificação em serviço das educadoras e dos demais sujeitos com os quais convivem e trabalham nesse espaço de formação de crianças e adultos.

No capítulo III, “A Busca de Possíveis Interlocações”, apresento a metodologia da História Oral (HO), que fundamentou o desenvolvimento da pesquisa. Destaco seu compromisso de incluir na história oficial as versões daqueles que foram e têm sido marginalizados pelo sistema sociopolítico excludente em que vivemos. Outra contribuição fundamental da HO é a perspectiva que ela abre para trabalhar com os processos de rememoração, tomando a narrativa como um elemento fundador.

No capítulo IV, “Caminhos e Parcerias”, apresento os caminhos e os locais em que foi desenvolvida a pesquisa, o cotidiano das instituições pesquisadas e o trabalho educativo realizado por cada uma delas.

No capítulo V, “O Saber-Fazer nas Vozes das Educadoras”, procuro dar visibilidade à compreensão que as educadoras elaboram sobre o cotidiano da Educação Infantil, por

intermédio das entrevistas realizadas com os vários sujeitos das creches focadas pelo estudo; apóio-me também no diário de campo e nas conversas informais.

Finalmente, pretendo com este trabalho problematizar a formação em serviço, tendo em vista as demandas das educadoras e as necessidades de cada instituição.

I – O REGISTRO DO VIVIDO

Atuo há onze anos como pedagoga de uma creche pública universitária, a Creche da Área de Saúde (CAS), situada no *campus* da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A busca pela qualidade dos serviços oferecidos à comunidade tem sido uma de suas metas desde sua implantação em março de 1990.

Desde que comecei a trabalhar na CAS, tenho participado e compartilhado do esforço conjunto da equipe multidisciplinar e da equipe de educadoras que atuam na creche, em busca de melhorias das condições de trabalho (compra de equipamentos que facilitem o fazer diário da educadora e de outros colaboradores que atuam na creche) e também de formação pessoal para todo o quadro de funcionários, havendo, mesmo, readequação de horários e mudança de turno de trabalho para que as pessoas possam ter sua formação pessoal e profissional ampliada.

A preocupação com a formação dos profissionais vem crescendo e tem se acentuado, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e as exigências cada vez maiores colocadas pelo mercado de trabalho.

O esforço da equipe para proporcionar melhorias no sentido de acatar o que determina a LDB iniciou-se com um movimento no ano de 2000, por conta de um estudo interno da Universidade para acompanhar os funcionários na Comissão Setorial de Avaliação (CSA).

Naquela ocasião, foi realizada uma consulta junto à Reitoria, no sentido de verificar possibilidades de parcerias para viabilizar o ingresso no Curso de Magistério das educadoras que quisessem prosseguir os estudos na modalidade exigida pela lei.

Somando forças das educadoras, das Direções do Programas Educativos, do Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp e da Reitoria, em 2001 foi firmado o convênio entre a Reitoria da Universidade e a Secretaria de Educação do Município de Paulínia, por conta desse município ainda oferecer essa modalidade de estudo e da conveniência da proximidade. De forma que as educadoras que quisessem concluir os estudos na modalidade do curso de Magistério pudessem fazê-lo naquele município.

A década de 90 foi marcada por um período de mudanças e de transformações aceleradas na sociedade em geral: a globalização impulsionou os meios de comunicação e a

informação — assim como os bens de consumo¹ — começou a ser democratizada para as pessoas de todas as camadas da população.

Na ótica de NAJMANOVICH (2001), pesquisadora que tece uma série de críticas aos princípios da ciência moderna e propõe uma perspectiva aberta às complexidades contemporâneas, que contemple as multiplicidades dos movimentos na sociedade, os sujeitos têm-se confrontado com muitas dificuldades. Segundo a autora, esse novo panorama tem transformado nossa maneira de aprender, de nos relacionar, de nos comunicar, de comprar e de vender, de amar e de sofrer, de criar e de produzir. Acompanhar essas transformações e as mudanças, que pouco a pouco se vão consolidando, não é algo fácil, mas tem-se tornado uma necessidade para nos mantermos, no mínimo, atualizados em nosso contexto de atuação.

Com a educação infantil, não foi diferente; um conjunto de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vieram conferir à educação de crianças de pouca idade um importante lugar no sistema educativo, lugar esse que começou a ser construído, conforme destacado pelos pesquisadores da área, como KULMANN JR (1991), OLIVEIRA (1992), SONIA KRAMER (1993), ROSSETTI-FERREIRA (1998).

A década de 90 marcou também a minha vida em muitos aspectos. Ao refletir sobre minha trajetória acadêmica e profissional, percebo que muitas mudanças e escolhas aconteceram nesse período. Como iniciei minha carreira de trabalho no ramo administrativo, a princípio muito distante do campo da educação, diversos fatores interferiram no meu encaminhamento para a área educacional. Assim, considero relevante retomar alguns deles.

1.1 PUXANDO PELA MEMÓRIA ...

Ingressei como funcionária concursada na Unicamp em abril de 1978. Permaneci doze anos trabalhando na área administrativa da universidade, atuando como “educadora”

¹ Não podemos esquecer que essa democratização atingiu os setores privilegiados da população. No sistema sociopolítico excludente como o nosso, uma grande parte da sociedade continua sem essa tecnologia da informação.

dos fornecedores, objetivando a pontualidade na entrega dos materiais e da documentação para posterior pagamento.

Para mim, esse tipo de trabalho era satisfatório, mas desejava mesmo avançar naquilo que tinha como projeto de vida: aprofundar meus conhecimentos na área educacional e dar aulas para o curso de Magistério. Porém, trabalhando em horário integral, percebia poucas possibilidades de viabilizar tal projeto que tanto almejava pôr em prática.

Em função das casualidades que a vida me ofereceu, o tal projeto começou a se concretizar quando me inscrevi para um concurso interno que recrutava professores para atuarem em um dos Programas Educativos da Universidade². Em uma das etapas do processo de seleção interna, durante a entrevista, expus à banca examinadora minha não-familiaridade com a função de professora e, muito menos, com a Educação Infantil. Porém, como já atuava nos programas de formação profissional e desejava migrar para a área educacional, consegui êxito no concurso.

Realizadas, então, todas as exigências e etapas do processo, iniciei meu caminho de professora em março de 1990, na pré-escola que integra um dos Programas de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – Prodecad.

1.2 O COMEÇO...

Fui aprendendo a ser professora com vários “outros” com os quais fui me encontrando. Esses “outros” eram as crianças, a equipe de professores, a equipe técnica do programa, as mães, a equipe operacional e os autores dos textos que nós discutíamos nas reuniões de trabalho. Nesse período, atuava como auxiliar de sala e percorria todas as salas da pré-escola em momentos diversos: auxiliando nas atividades habituais, nos passeios, no horário de almoço, como substituta nas ausências das professoras, sempre interagindo com crianças de idades variadas, ocupando às vezes lugares de professores que tinham posturas pedagógicas diferenciadas e relacionando-me com as famílias das crianças.

A classe da pré-escola que assumi foi aberta inicialmente com vagas para doze crianças, podendo chegar a dezoito, conforme a procura por parte dos interessados. As

crianças tinham idades variadas entre quatro e seis anos. As informações relativas ao trabalho docente eram transmitidas nas muitas conversas com a coordenadora pedagógica da pré-escola e com a diretora geral. Recebia, também, orientações do psicólogo do Prodecad, que me ajudava a ir prosseguindo com a rotina de trabalho com as crianças e a lidar com os questionamentos das mães.

Elas reclamavam de muitas coisas, como: do banheiro que não era adequado, da comida que era para adulto (elas pensavam que, talvez, a comida tivesse uma “substância” como o salitre para dar a sensação de saciedade alimentar), da falta de banho das crianças (“Vão imundas para a casa”, diziam elas), da falta de enfermeira e da falta de um vigilante. Eu ia me constituindo uma profissional da Educação Infantil na dinâmica “turbulenta” da pré-escola, no cotidiano recheado com as mais diversas demandas dos muitos segmentos da universidade.

Vivíamos – as mães, as demais profissionais e eu - um estranhamento constante entre nós. As mães adaptando-se ao novo espaço e eu me adaptando ao lugar de professora. Para mim era uma nova profissão. Passei a interagir com as famílias, com as crianças, com o espaço (nada de chegarem os móveis para as crianças, como mesas e cadeiras adequadas para a faixa etária com a qual eu interagira; então, eu retirava os bancos do refeitório e os levava para minha sala) e com as outras professoras. Como não tinha monitora para a minha classe, tinha que pedir ajuda extra e ficar na dependência do envio de monitoras que eram fixas de outras salas.

As orientações fornecidas pelas coordenadoras e as conversas frequentes com o psicólogo, conforme já dito, ajudavam-me a ir prosseguindo com o meu trabalho. *Com a pré-escola nas mãos*, de autoria de KRAMER (1993), passou a ser meu livro de cabeceira. Eu acreditava que tinha que tê-lo todo “dentro da minha cabeça”. Ler o livro inteiro e “sabê-lo de cor” significava, para mim, a inserção em um novo ramo profissional. Uma nova vida. O novo conhecimento escapava a todo instante... e lá ia eu para mais uma sessão de acolhimento. Para mim, o acolhimento consistia na escuta atenta da equipe da instituição, que procurava me ajudar nas minhas limitações profissionais.

² Programas Educativos da Universidade constituem a reunião de creches (CAS e CECI), pré-escolas (EMEI e PRODECAD) e apoio à escolaridade (PRODECAD) para atender filhos de funcionários que atuam na Universidade.

Com acertos e erros, fui seguindo meu caminho. Naquela época pensei em cursar disciplinas na Faculdade de Educação como aluna especial, o que procurei rapidamente providenciar, a fim de me aprofundar um pouco mais no campo educacional.

Meu retorno à Faculdade de Educação, na verdade, foi motivado pelo ingresso de uma nova criança no grupo. Ela me provocou muito. Eu logo quis saber tudo a respeito dela. À medida que a coordenadora me informava sobre ela, sentia-me angustiada: o menino tinha quatro anos, já tinha passado por algumas escolas particulares, sabia ler e escrever e de “quebra” jogava xadrez com o computador. Eu tinha um grande desafio pela frente...

E foi exatamente por meio do desafio posto pelo ingresso dessa criança no grupo que comecei a me encontrar e a me sentir cada vez mais professora. Como ele já possuía uma série de conhecimentos previamente elaborados, as atividades propostas em sala eram realizadas rapidamente por ele, que a todo o momento me perguntava: "Professora, e agora? O que vamos fazer?"

A pergunta me incomodava, pois me sentia desprovida de respostas diante de tal indagação. Eu passava uma manhã inteira preparando atividades e ele fazia tudo em poucos minutos. Esse fato deixava-me, ao mesmo tempo, sobressaltada e angustiada. Aos poucos, fui percebendo que o problema não era com ele, mas comigo... Então, lá ia eu conversar com o psicólogo do Programa no sentido de obter “a receita pronta do como lidar com esta situação”.

Ele, então, recomendava: “Preste atenção nas brincadeiras, busque pistas nos desenhos dele, observe alguns indícios nos assuntos que ele traz na roda de conversa”. Não conseguia encontrar os tais indícios ou pistas e uma sensação de incapacidade me invadia. Procurava mais uma sessão de acolhimento...

A partir daí comecei a refletir sobre minha prática pedagógica. Percebia que precisava me aproximar mais da criança. Via que ela precisava de elementos que eu não tinha naquele momento para oferecer-lhe. O que fazer? Recorrer àquele velho plano que estava adormecido: retornar mais uma vez aos estudos teóricos.

Assim, do segundo semestre de 92 até o primeiro semestre de 94, cursei todas as disciplinas oferecidas pelo Laboratório de Psicologia Genética e ministradas na Faculdade de Educação. Essas disciplinas me possibilitaram perceber a criança como um sujeito que

precisa do adulto, sim, mas não para fazer por ele — apenas como um facilitador ou mediador do processo de aprendizagem.

Conforme concluía cada disciplina, ficava ainda mais animada, pois as crianças estavam mais à vontade com as atividades, com as brincadeiras desenvolvidas em todos os espaços que imaginávamos. Fazíamos atividades na sala, no parque, no pátio interno e externo, nas nossas voltas no ônibus circular pelo *campus* universitário e, aos poucos, tornou-se comum as mães retornarem com observações positivas sobre o nosso trabalho. Elas comentavam o que as crianças diziam em casa sobre as atividades e passeios que fazíamos.

Paralelamente ao trabalho de professora de pré-escola, apareceu outro convite desafiador. Uma professora do Colégio Culto à Ciência tinha-se licenciado, e como ela dava aulas de Didática e Metodologia de Ensino para o último ano, as classes não poderiam ficar sem as aulas. Finalmente acreditava que conseguiria realizar outro dos meus desejos: dar aula no curso de Magistério e na disciplina de Didática, minha paixão desde a graduação.

Passei a lecionar, então, para o segundo e quarto anos, este último “a menina dos meus olhos”. O conteúdo referia-se à didática do pré-escolar, justamente a realidade que vivia como professora no Prodecad. Desenvolvia as atividades com as crianças em um período e no outro as debatia com as alunas do curso de Magistério.

Nessas atividades que fazia na pré-escola era comum utilizar o pátio externo mais do que as outras colegas – com uma carga horária de sete horas a cumprir, o espaço do pátio era o nosso grande estimulador. A bagunça gostosa e o riso das crianças chamavam a atenção dos que estavam por perto. Inclusive da diretora da creche, Sra. Ryoko Bellentani, e das mães cujas crianças estavam ali... (ao lado delas e sob a minha responsabilidade, já que algumas mães trabalhavam no prédio ao lado da sala em que estávamos). De vez em quando, percebia os muitos olhares que observavam nossas atividades.

1.3 COMEÇAR DE NOVO...

No mês de maio de 94, surgiu a abertura de uma vaga para o cargo de Pedagoga na creche. Conversei com a equipe técnica do Prodecad e todos apoiaram minha iniciativa de tentar ocupar esse lugar. Fui então conversar com a diretora da CAS, que concordou com a minha transferência.

Foram catorze meses de longas conversas e um trânsito intenso de documentos. Nesse ínterim, fui tentando me preparar. Participei de um curso de Gerenciamento de Creche, ministrado pela equipe do Crecheplan - atual Instituto Avisalá (em São Paulo) - e comecei a ter conhecimento do trabalho com crianças da faixa etária de zero a três anos, como organização do espaço, rotina para essa idade e administração de pessoal.

Muitos sentimentos me invadiam: medo de começar de novo em uma nova profissão, medo de gerenciar pessoas, de lidar com as mães com as quais eu já me relacionara quando atuava na pré-escola, medo de passar para o outro lado... de ser chefe. Aos poucos, fui afastando tais fantasmas e pensando que não adiantava antecipar uma situação que ainda não existia.

Na busca de informação para enfrentar o novo, recorri mais uma vez à FE e participei como aluna ouvinte da disciplina “Questões Atuais de Política Educacional: Creches e Pré-Escola”. Comecei a perceber que a faixa etária com a qual eu pretendia trabalhar era um campo novo, aberto a muitas discussões e debates. Tal disciplina me ajudou a responder alguns “porquês” em relação às creches, bem como a sanar algumas dúvidas e instalar outras ainda maiores, como a formação em serviço de equipe tão diversificada como aquela em que eu trabalhava na CAS.

O curso tratava das origens da educação da criança pequena em creche e também da situação histórica e atual dos negros, o que me permitiu refletir sobre a falta de oportunidades, dignidade, respeito e cidadania de alguns segmentos da sociedade. Eu estudava a minha origem, a origem do meu povo, lidava com a minha identidade como mulher, negra, professora e moradora da periferia.

Assim, imbuída da tarefa de socializar as informações obtidas na disciplina e outras, conseguidas por intermédio de estudos mais aprofundados, ingressei como Pedagoga na CAS em agosto de 1995. Naquela época, a equipe técnica era composta pela diretora,

enfermeiras (duas por turno³), pedagogas (uma por turno), assistente social, nutricionista e uma pessoa responsável pela equipe de higiene e limpeza. Na ocasião a vaga de psicólogo não estava preenchida.

Em uma reunião cujo objetivo era discutir a forma de apresentar aos pais o relato do segundo semestre referente ao desenvolvimento das crianças, deparei-me com o tamanho do trabalho que tinha pela frente. A proposta das pedagogas – éramos duas – sugeria que fosse elaborado um registro escrito sobre o desenvolvimento de cada criança, como modo de informar aos pais sobre as atividades desenvolvidas pela instituição. As educadoras posicionaram-se de forma contrária, apoiando o modelo vigente, que era completar algumas informações sobre a criança. Problematizando a situação, eu me posicionei na reunião dizendo que a educadora que não gostasse de ler e escrever certamente não avançaria na sua profissão; e assim foi gerada uma situação desconfortável entre nós.

Foi exatamente em função desse embate que percebi que a equipe precisava compreender o papel da Educação Infantil com relação ao binômio cuidar/educar, saindo de um caráter apenas assistencial, pois a resposta emitida pelas educadoras revelava concepções que mereciam ser trabalhadas com cuidado. Foi ficando claro para mim, como pedagoga da equipe, que seria importante começar a trabalhar com a leitura de textos específicos sobre creches, buscando a interação entre trabalho educacional com criança pequena e as bibliografias recentes sobre o assunto. Passei a acreditar que a equipe técnica da creche precisava construir um diálogo mais próximo com as educadoras.

Eu imaginava que seria um caminho longo e difícil de ser trilhado. Tinha um pouco de noção sobre o que teríamos pela frente. Naquele momento existiam funcionárias que eram concursadas e outras que eram admitidas por um contrato diferenciado, o que reduzia o salário pela metade, não dava direito ao uso do ônibus fretado e nem ao restaurante e, muito menos, estabilidade profissional. Naquele momento, algumas funcionárias começavam a fazer outras escolhas profissionais, a desenvolver outros projetos de vida e deixavam de trabalhar na creche, “prejudicando” ainda mais o estudo e a reflexão, tão necessários no cuidado de crianças pequenas, acreditava eu.

³ Turno – jornada de trabalho de seis horas e quinze minutos.

1.4 FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A Universidade mantém como benefício um Programa Educativo para os filhos das funcionárias que trabalham na instituição. Esse atendimento é iniciado pela prestação de serviço oferecido pelas creches Centro de Convivência Infantil (CECI) e Creche Área de Saúde (CAS) para as crianças de quatro meses até quatro anos, seguido da Pré-Escola com opções do Programa I do Prodecad ou EMEI Maria Célia Pereira, da Prefeitura, para as crianças de quatro a seis anos. Posteriormente, as funcionárias podem escolher também o Programa II do Prodecad, conhecido como apoio à escolaridade, no qual a criança em um período frequenta aulas do Ensino Fundamental I e no período oposto utiliza o Prodecad como um espaço de educação não-formal.

As equipes dos Programas Educativos da Universidade sempre se preocuparam com a formação em serviço das funcionárias que atuam direta ou indiretamente com as crianças. A coordenação pedagógica das creches da Unicamp, dos *campi* de Limeira⁴ e Piracicaba, juntamente com a diretoria dos Programas Educativos, tiveram a iniciativa de realizar a I Jornada de Educadores, em 1992, cujo objetivo principal era o de trazer profissionais das mais diversas áreas da educação, contribuindo com o saber-fazer dos educadores em suas práticas cotidianas.

Dando continuidade a esse trabalho, anualmente têm sido oferecidas Jornadas de Educação a todos os funcionários dos Programas Educativos, interessados em aprofundar seus conhecimentos, em refletir sobre si mesmos e sobre sua prática. Neste sentido, a prática profissional é entendida como um lugar original de formação e de produção de saberes, conforme enunciaram BORGES & TARDIF (2001). Concomitantemente, costumam ser realizados na CAS eventos organizados por uma equipe de profissionais variados, como assistente social, enfermeira, nutricionista, psicóloga e pedagoga, visando contribuir na elaboração das ações educativas no interior da creche.

Dentre esses eventos, vale ressaltar o Projeto Integração, cujo objetivo é proporcionar que os membros, de acordo com sua área de atuação e em parceria com outro colega, tragam assuntos pertinentes à formação da equipe que trabalha diretamente com as crianças, procurando com isso oferecer um atendimento de qualidade.

Percebendo o longo caminho a ser percorrido na formação das profissionais, fui em busca de informação e formação, com o espírito visionário de que o entendimento necessário viria na medida em que eu me aprofundasse nos estudos. Como estava iniciando duas etapas novas, o começo de uma nova carreira e meu casamento, optei por me aprimorar em um curso de Especialista em Psicopedagogia Operatória oferecido pela Faculdade de Educação em março de 1996.

Muitas modificações ocorreram na CAS nesse período: em atendimento à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi realizado um concurso público, tendo como a escolaridade mínima exigida para atuar com crianças na creche, a do curso de magistério. Assim, sinalizou-se que a formação tem que ser buscada por ambos os lados: instituição e funcionárias.

Em função dessa necessidade de adequação à LDB, instalou-se entre as funcionárias um clima de inquietação e insegurança com relação à escolarização pessoal de cada uma. Tivemos muitas conversas, muitas discussões, objetivando a melhor maneira e o modo mais adequado de solucionar o que havia sido normatizado por lei.

Com o ingresso de novos elementos na equipe, como alunas bolsistas e estagiárias da PUCCAMP e da Unicamp, tínhamos profissionais com níveis educacionais variando desde o ensino fundamental incompleto até o superior completo em Pedagogia. Posteriormente, houve o ingresso de seis recreacionistas⁵ com contrato de trabalho temporário filiado à Unicamp, sendo que uma delas tinha formação de nível médio Magistério e cinco outras tinham nível superior em Pedagogia.

Após a inserção dessas recém-chegadas, nós, da equipe técnica, passamos a acreditar que poderíamos então efetivar a tão sonhada melhoria nos parâmetros de qualidade oferecidos pelo nosso serviço. Entendemos por parâmetros de qualidade um ponto de partida, considerando toda a especificidade da creche na qual atuamos: trabalhamos com grupos diferentes de crianças a cada dia, em razão do dia de descanso ao longo da semana; conseqüentemente, atuamos na creche com uma equipe diferente de educadoras, uma vez que todas nós também trabalhamos em finais de semana e feriados.

⁴ Essa creche deixou de existir, devido à transferência da Faculdade de Engenharia de Limeira para o *Campus* da Universidade, tomando-se desse modo inoperante.

⁵ Essa nomenclatura foi utilizada até 2003 para todas as pessoas que trabalhavam diretamente com as crianças na Creche Área de Saúde.

No ano de 2000, ao participarmos do II Congresso de Educação Infantil (COPEDI) e ouvirmos o debate sobre qualidade na educação infantil, optamos por centrar forças nos seguintes tópicos: consolidar a formação em serviço, proporcionar um ambiente diferenciado daquele que a criança tem em casa, flexibilizar a organização do tempo e do espaço, respeitar a produção cultural das crianças e também a interação com as famílias.

Entretanto, apesar da realização das Jornadas de Educadores, das Atividades de Integração, dos Treinamentos Semestrais, das Reuniões Pedagógicas semanais, das orientações de trabalho individuais e das conversas informais, observamos que as atividades e algumas atitudes das educadoras continuam pautadas pela pouca utilização de espaços alternativos, por um alto controle de material para uso da criança, por longos momentos de espera e, aparentemente, por pouco interesse em modificar a situação acima. Isto é, nós, da equipe de coordenação, esperávamos que houvesse uma rápida mudança no modo de atuação das educadoras. E não foi isso que aconteceu.

Diferentemente do que se passava nas décadas anteriores, a principal função da creche⁶, nos dias de hoje, é desempenhar um papel educativo, construindo uma relação interativa saudável com as famílias. Só que nós, da equipe técnica, vimos que o educar que desejamos não acontece como queremos, isto é, fica apenas no papel. O que acontece de fato é a prevalência do cuidar: os cuidados relativos às crianças.

Comecei a perceber, por meio de leituras recentes e trocas com outros profissionais, que as práticas cotidianas em creches são construídas social, cultural e historicamente junto com a comunidade que utiliza o serviço oferecido, ou seja, pela interação constante entre crianças, famílias e funcionários. Aos poucos, fui percebendo que um trabalho desenvolvido no cotidiano – com conversas informais, anotações de diário de campo, reuniões semanais – é um dos possíveis caminhos a fornecer informações que me possibilitem desenvolver atividades juntamente com a equipe da creche.

Essas atividades acima devem proporcionar, na equipe como um todo, um olhar diferenciado para a dinâmica do dia-a-dia. Só assim podemos perceber que as mudanças estão ocorrendo, embora não tão rápidas como esperamos, porque tratam de concepções que cada pessoa traz consigo e que precisam ser consideradas, aprofundadas, (re)pensadas e flexibilizadas no trabalho com crianças de faixa etária tão pequena.

⁶ Mais adiante essa questão da função social da creche será discutida com mais profundidade.

O trabalho de orientação pedagógica, as reuniões, as leituras realizadas sobre as novas concepções envolvendo o trabalho na Educação Infantil, o imprimir uma marca de qualidade no trabalho apresentado — todos esse fios apresentaram-se para mim como um emaranhado que eu deveria “desenrolar”. Para dar conta de responder essas questões e compreender melhor o cotidiano, percebi que refletir de modo sistemático sobre o meu local de trabalho poderia ajudar-me a chegar a algumas respostas para tantas inquietações.

Assim, minha preocupação neste trabalho de pesquisa é conhecer e compreender o ponto de vista das educadoras de duas creches sobre o papel dos momentos reservados, nas instituições, para sua formação em serviço. E, também, verificar de que forma são compreendidos pelos sujeitos que vivem as práticas profissionais cotidianas os conhecimentos discutidos nesses encontros, tais como: os saberes que trazem de seu grupo social, das suas raízes familiares; cursos realizados; suas experiências fora do contexto de trabalho, do exercício pessoal da maternidade.

No decorrer do trabalho de campo feito na CAS, recebi sugestão da Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson de que seria uma alternativa para o fortalecimento dos objetivos da pesquisa procurar mais uma instituição, diferente daquela em que vivo na Unicamp, para obter formas de balizamento para o estudo e também para provocar estranhamento e distanciamento com relação ao tema estudado.

Assim a pesquisa de campo abrangeu duas creches – a Creche Área de Saúde e outra, filiada à FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas). Acompanhei de perto o trabalho cotidiano de ambas com as crianças. Além disso, por meio da orientação da metodologia da História Oral, coletei também depoimentos dos sujeitos envolvidos nessas duas instituições: as educadoras e as famílias das crianças que as frequentam.

Este estudo tem, portanto, o objetivo de compreender como as educadoras entendem a função dos eventos de formação em serviço e como percebem a importância destes para sua prática cotidiana de trabalho com as crianças.

II INFÂNCIA: A HISTÓRIA DE UM CONCEITO

A Educação Infantil na atualidade é considerada e reconhecida no Brasil como a primeira etapa da educação básica, voltada para as crianças de zero a seis anos. É um dever do Estado; porém, as famílias dessas crianças podem optar ou não por esse direito, garantido pela Constituição Brasileira de 1988, considerando que a educação oferecida pelo Estado abrange desde o nascimento da criança, e não apenas a etapa a partir dos sete anos, como figurava anteriormente nas leis fundamentais da sociedade brasileira.

Definida como a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil recebeu diferentes nomes e diferentes modos de organização ao longo de sua implementação em nosso país. A educação destinada à infância iniciou-se no Brasil Colônia e veio se desenvolvendo e se firmando ao longo dos séculos; na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recebeu uma regulamentação específica e é reconhecida como um dever do Estado.

Esse longo período de tempo foi marcado por modos de olhar, fazer, organizar e entender a educação de crianças pequenas, fora do contexto familiar.

2.1 INFÂNCIA: BREVE HISTÓRICO DE UM CONCEITO

Nesta parte do presente estudo, trago uma reflexão sobre a infância, tomando como ponto de partida para este breve histórico o livro *História Social da Criança e da Família*, do pesquisador francês ARIÈS, que nos revela a construção da origem dos conceitos de infância e de família e as mudanças ocorridas para a compreensão desses conceitos desde a Idade Média até a Idade Moderna.

ARIÈS (1981), através de uma perspectiva sócio-histórica, mostra como na Idade Média era inexistente a idéia de infância tal como a entendemos nos dias de hoje. A sociedade atual categoriza as várias etapas da vida e seus protagonistas: as crianças (infância), os adolescentes (adolescência), os jovens (juventude), os adultos (adulter) e os idosos (velhice), privilegiando espaços de atuação para cada faixa etária e construindo leis específicas para cada fase da vida: Estatuto da Criança e Adolescente, Estatuto do Idoso.

ARIÈS traz vários argumentos que demonstram que essa situação de regulamentação e legislação que hoje nos parece tão normal com relação à infância foi na verdade uma construção social e histórica.

Para esclarecer-nos sobre a questão da infância, KRAMER, pesquisadora brasileira que tem vários estudos voltados à Educação Infantil, também nos esclarece a respeito dessa construção sócio-histórica do conceito de infância:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-social, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passava a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1982, p.18).

A autora, calcada em uma visão crítica a respeito do desenvolvimento e aprofundamento da organização da sociedade capitalista e baseada também nos estudos de ARIÈS (1981), chama atenção para as adequações do que se entende por criança, família e infância, conforme vão se estabelecendo mudanças na forma das organizações sociais e políticas do mundo capitalista ocidental.

ARIÈS (1981), de forma inovadora, utilizando-se de uma metodologia de pesquisa pouco usual para sua época de trabalho, como o estudo das lápides dos túmulos nos cemitérios e dos ornamentos dessas lápides, por exemplo, encontrou diversos dados que indicavam como a sociedade da Idade Média considerava a infância. Primeiramente, o autor constatou que até o século XII o mundo ocidental não conhecia a infância, isto é, não havia lugar para ela existir. Não se documentava a mortandade de bebês. Como era muito comum a morte de recém-nascidos, de bebês e até mesmo de crianças muito pequenas, devido a vários fatores, como o pouco conhecimento de higiene e poucos recursos na área de saúde, essa mortandade era encarada de modo natural: não havia registro dessas mortes, não se faziam túmulos para esses defuntos. ARIÈS reuniu uma série de documentos, tais como cartas e outros registros, que mostravam que a morte dos filhos ainda pequenos era

naturalmente esperada, pois, naquela época, a experiência de vida mostrava que apenas alguns conseguiriam chegar à idade adulta.

O autor mostrou também as influências da religião, por exemplo, na origem do sentimento de dor da perda dos bebês e das crianças pequenas. A igreja começou a intervir, forçando o registro das mortes e a realização do batismo e do rito do enterro. E aí surgiram os túmulos com as inscrições e com as datas de nascimento e morte, com os desenhos de anjos, que começaram a aparecer no século XIII, indicando a morte das crianças. Através de um estudo bastante detalhado e garimpando informações dessa natureza, ARIÈS nos apresentou a construção do conceito de infância.

Assim, tomando como referência o vestuário, a iconografia, os jogos e as brincadeiras da época, os ambientes em que as crianças viviam, o autor apontou como a infância foi sendo construída como um conceito, sendo criado inclusive um sentimento específico em relação a esse período da vida, diferente daquele com relação à idade adulta. Sobre este aspecto, o autor construiu uma abordagem que mostra as características da cultura de cada época, no seu caso a cultura européia, e suas influências na consolidação de alguns costumes socioculturais.

NUNES & SILVA (2000), ao discutirem alguns dos aspectos abordados por ARIÈS (1981), destacam que:

[...] o sentimento de infância não existia, ao menos com as representações e características que lhe atribuímos hoje. Mas isso não significa que as crianças não eram importantes ou que eram relegadas a último plano pelas famílias. Falta de sentimento de infância não quer dizer falta de afeição. Significa, sim, a falta de consciência da situação infantil e, por identificação remota, da juventude e do jovem em particular (NUNES & SILVA, 2000, p. 20).

Os autores alertam que o fato de a infância não ser celebrada ou reconhecida, tal como hoje se faz, não significa que os sentimentos e o afeto em relação aos bebês e às crianças não existissem. Precisamos compreender essas constatações a partir da conjuntura da época e do contexto específico em que se desenvolveram outros costumes e hábitos culturais.

Na Idade Média, as crianças eram entendidas como adultos em miniatura, ou ainda como seres incompletos, conforme já citado. As crianças não eram contadas

numericamente, por conta da sua improvável sobrevivência, uma vez que os índices de mortalidade eram altos e, de certa forma, elas, como uma possibilidade não assegurada, não tinham nenhuma importância social. Portanto, eram desconsideradas nos censos demográficos da época - devido à sua incompletude.

Um outro aspecto importante abordado por ARIÈS (1981) diz respeito à representação da criança na iconografia da época: eram como anjos, com aparência de jovens rapazes. A iconografia religiosa mantém essas representações nos vitrais das igrejas e nas imagens dos altares e da decoração interna do ambiente. Tais representações permanecem apenas no âmbito religioso, na atualidade.

O sentimento de infância presente naquela fase *foi gerado no meio da família e era chamado de paparicação, a criança era fonte de distração e de relaxamento para o adulto, por sua ingenuidade, gentileza e graça*, conforme indicaram (NUNES & SILVA, 2000, p.19). Era possível experimentar uma sensação agradável de distração, brincando com a criança.

Os adultos começaram a permanecer mais tempo ao lado da criança, que os levava a dar boas gargalhadas quando, por sua ingenuidade, caía em armadilhas preparadas por eles ou dizia uma bobagem. Nesses momentos os adultos a beijavam e a acariciavam como se ela tivesse dito algo de maneira correta — era a paparicação. Essa fase limitava-se à idade bem tenra da criança e era marcada por um curto e insignificante período.

ARIÈS (1981) registrou uma pequena mudança na maneira de representar a criança nos retratos e nas pinturas no final da Idade Média. Houve, então, como dito antes, uma época em que a criança não ocupava a atenção das pessoas e, por isso, não era representada artisticamente; e outra, em que a criança era reconhecida e valorizada pelo seu potencial lúdico, pela sua graça e pelo seu encantamento, revelando assim uma nova relação entre família e criança, que foi refletida nas artes.

Na iconografia da época havia uma diferenciação entre crianças mortas e vivas - detalhe que não estava presente anteriormente, no começo da Idade Média. O desenvolvimento do sentimento de infância teve duas fases distintas na história: a primeira, considerada como paparicação, surgiu a partir da idéia de que a criança é um ser lúdico, capaz de gracejos e a segunda, a moralização, como se verá a partir da consolidação da indústria moderna, na qual se concebe que a formação moral da criança deve ser garantida

por meio da educação, da saúde e do bem-estar físico. Nesta segunda fase, a infância passou a ser considerada uma etapa peculiar da vida, exigindo a efetivação de cuidados.

Tomando a perspectiva do desenvolvimento sócio-histórico, é possível notar no decorrer dos séculos, com os avanços permitidos pela ciência, uma preocupação crescente da sociedade europeia com a higiene e a prevenção de doenças da criança. Junto disso, o batismo tornou-se uma exigência da Igreja e possibilitou algumas mudanças na forma de conceber a infância. Sobre isto, NUNES & SILVA (2000, p.20) citando ARIÈS, *avaliam que foi importante neste sentido a colaboração dos leigos, padres e moralistas, e que, sem eles, a infância talvez ainda não tivesse ultrapassado os limites do seu sentido cômico, belo e gentil.*

A análise das mudanças nas vestimentas da criança revela outras facetas de como elas foram tratadas. As roupas eram confeccionadas a partir do modelo feito para os adultos, resultando em cópias feitas de forma específica para as várias idades infantis. Em relação a este aspecto, NUNES & SILVA destacaram que:

[...] a criança bem pequena usava vestidos sem guias (espécie de alças que funcionava como rédeas) e depois, com o avanço da idade, passava a vestir-se com vestimentas que continham as ditas guias. Com um pouco mais de idade, apareciam as golas nos vestidos compridos ou curtos. Dessa forma, no século XIV a criança se vestia como adulto. Com perucas e sapatos de saltos, meninos e meninas usavam o mesmo traje (NUNES & SILVA, 2000, p.21).

Observando também a arquitetura da época, caracterizada por casas amplas com pouca divisão de cômodos e poucos móveis para as mudanças de cenários, percebemos como não havia separação entre as crianças e os adultos, uma vez que não existia a divisão de ambientes conhecida por nós, atualmente: quartos, salas, “escritórios” e outros ambientes.

Durante o período diurno, o mesmo ambiente servia de espaço de trabalho para os homens, para as mulheres e crianças, as quais, por meio da inserção no mundo do trabalho, entravam em contato com os valores transmitidos por suas famílias. Durante a noite, havia a transformação desse espaço de trabalho em um espaço de entretenimento: jantares, festas, bailes, reuniões e outras atividades das quais as crianças participavam integralmente até a

madrugada. No horário do repouso, todos os membros da família dormiam juntos em grandes camas, também por conta do frio.

O convívio intenso dos adultos com as crianças permitiu que aqueles percebessem as necessidades e os interesses específicos da infância.

Tomando como referência a perspectiva de ARIÈS, podemos notar o aparecimento de um outro sentimento que se consolidava em um ambiente exterior à família: a moralização da infância; tal sentimento intencionava a formação moral da criança, visto que ele visava ir além das preocupações com higiene e saúde, exigindo a efetivação do convívio adequado dos pequenos com as regras sociais da época.

Nesse sentido, KRAMER (2003) destaca que:

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias dos adultos: uma considera-a ingênua, inocente e pura e é traduzida por aquilo que ele [ARIÈS] chamou de “paparicação” e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelos adultos (KRAMER, 2003, p.19).

ARIÈS (1981), NUNES & SILVA (2000), MARTINS (2002) ressaltaram que a partir do século XVII os adultos, paulatinamente, modificaram sua maneira de compreender a infância. Surgiu uma preocupação — não manifestada até então — em relação ao cuidado específico com a criança. No interior das famílias, notamos como os sentimentos de afeto para com a criança perduram até sua fase adulta.

DONZELOT (1986), estudioso francês que toma os séculos XVIII e XIX como marcadores do início da interposição das instituições do Estado moderno na vida familiar da sociedade ocidental, por essa perspectiva de análise do desenvolvimento institucional de certos costumes, também mostrou como a infância passou a ser alvo de preocupações, inicialmente dos médicos e dos administradores.

O autor trouxe vários indícios, tais como a proliferação, no final do século XVIII e início do XIX, da circulação de livros sobre a criação, a educação e a medicação de crianças. Ele fez uma leitura crítica dessa crescente institucionalização dos cuidados e preservação da criança, relacionando esse investimento social às intenções de controle e de formação de trabalhadores para o sistema sociopolítico que estava sendo consolidado.

Ao lado dessa descrição dos vários dispositivos criados para interferir no modo de organização familiar e para cuidar daqueles que não se enquadravam na sociedade (os hospícios, a Roda ⁷, os conventos para moças, a intervenção cada vez maior do médico nas famílias, etc.), o autor apresentou e definiu o que viria a ser a filantropia (que ele difere de caridade): uma ação pragmática que presta assistência às crianças, por exemplo, para se evitar gastos futuros do Estado com delinqüência ou vagabundagem. Junto a isso, ocorreu um processo de moralização dos costumes. Profissões novas foram cunhadas, como a da assistente social. E, em relação aos menores, foi criado todo um complexo tutelar que foi se intensificando ao longo dos séculos e se consolidando com a sistematização do Estado moderno e do capitalismo.

O que podemos observar através dos estudos aqui citados é que a infância, os cuidados com a infância e sua institucionalização são fruto de um processo sócio-histórico de transformação da sociedade e dos desmandos postos pela instalação do sistema produtivo no mundo ocidental.

Entre as instituições que se consolidaram e cujo objetivo era preservar a infância, estão as creches, que também foram se estabelecendo aos poucos e derivam de outras instituições que, inicialmente, ocuparam-se da infância. E essas instituições estão associadas ao caráter de assistência pelo viés da filantropia, no modo como definiu DONZELOT (1986).

ULHE (1992), estudiosa brasileira da filantropia e de seus modos de atuação através de instituições específicas e encarregadas de manter a ordem, explicou a filantropia como uma atividade que deve preservar a sociedade das mazelas sociais:

O grande alvo da filantropia de todos os tempos, mas especialmente dos tempos modernos é a cidade. A reunião de pessoas nos espaços das cidades expõe as chagas sociais, desnuda a miséria e obriga o olhar do público a se voltar para ela. (ULHE, 1992, p.274).

Com o objetivo de cuidar e de preservar as crianças desvalidas, a fim de tirá-las das ruas, evitando com isso problemas ao Estado, as instituições filantrópicas se firmaram. A origem da creche está ligada a esse movimento de “contenção” da infância.

⁷ Mais adiante deter-me-ei sobre esse dispositivo usado na Europa e no Brasil nos séculos XVIII e XIX e início do XX.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALGUNS PAÍSES DA EUROPA: PEQUENO PANORAMA

Estudos sobre o contexto histórico da creche, como os de SANTOS (2004), OSTETTO (2000), ROSEMBERG e CAMPOS (1998), entre outros, apontam a França (em particular a região dos Vosges, em 1770) como o primeiro país a se organizar para assistir lactentes filhos de camponeses. No ano de 1846, em Paris, já havia catorze creches.

Após a Segunda Guerra Mundial, continua SANTOS (2004, p.12), aumentou consideravelmente o número de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho, proporcionando um crescimento da demanda para o atendimento da criança pequena, crescimento este que foi acontecendo de maneira moderada nas décadas de 50 a 70.

Conforme ressaltou a autora, em 1946, na França, contavam-se trezentas e sessenta creches coletivas; em 1970, seiscentas e noventa e sete coletivas e cento e dez familiares; em janeiro de 1975, oitocentas e oitenta e três creches coletivas e duzentas e oitenta e quatro familiares, e, naquele mesmo ano, abriram-se, pelo menos, setenta e cinco novas creches.

Na França, os serviços oferecidos acontecem por meio das seguintes modalidades: creches coletivas - recebem as crianças das famílias que habitam a comunidade ou os empregados da empresa e que tenham de dois meses e meio a três anos de idade. Essas creches têm um tamanho variável: elas recebem de vinte a sessenta crianças e dispõem de poucas vagas, creches familiares - que acolhem em seu domicílio uma ou mais crianças da mesma faixa etária acima, e as creches de passagem ou guarda - para as crianças que precisem permanecer além desses horários das 7:30 h às 19 h.

Para as crianças abaixo de seis anos, creches coletivas, subordinadas ao Ministério da Saúde, oferecem atendimento assegurado por uma organização - continuou a autora - seja ela pública ou privada. A formação do pessoal é específica e o prédio é destinado exclusivamente para este fim.

WAJSKOP (1998), pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, destacou que naquele país o atendimento em tempo integral para crianças menores de três anos é exclusivo para as mães que trabalham fora. As creches domiciliares são caracterizadas pelo atendimento realizado por assistentes maternas em casa. A direção dessas assistentes é realizada por uma diretora com formação em puericultura e sua subordinação se dá pelo Serviço de Proteção Materno-Infantil e pela Direção de Ação Sanitária e Social. Uma outra

opção são as creches de passagem, abertas ao público em tempo integral. Destinam-se às mães que não trabalham regularmente e a permanência é limitada a um certo período.

Em Portugal, a notícia que se tem é de que a primeira creche foi estabelecida na cidade do Porto, em 1854 com a finalidade de atender crianças abandonadas, e esse modelo foi transplantado para o Brasil no período Imperial.

Na Suécia, o atendimento à criança pequena ocorre em tempo integral. Quando os pais trabalham ou estudam, é realizado do seguinte modo: creche cooperativa de pais, que, segundo GUNNARSSON (1998, p.137), tem na participação e no envolvimento dos pais sua característica mais marcante; creche domiciliar, cujo atendimento à criança de zero a doze anos é realizado por uma mãe crecheira em sua residência; e o sistema de três famílias que, de acordo com o autor, também pode receber o nome de creche domiciliar, no qual uma educadora ou mãe crecheira é contratada para cuidar de várias crianças na casa de uma das famílias participantes.

Na Itália, a partir da década de 70, após várias pressões realizadas por setores diversos da sociedade, principalmente pelo segmento das mulheres, foram aprovadas leis que, conforme apontaram SANTOS (2004), MANTOVANI e PERANI (1999), trouxeram significativas mudanças para o conceito de maternidade e proteção à infância, até mesmo por intermédio da implementação de serviços de creche. Ainda sobre este tema, a autora destacou que:

No início dos anos 70, surge uma lei estabelecendo creches para as crianças até três anos de idade, e outra ampliando escolas maternas públicas para as crianças de três a seis anos. Nesta época, aparece, pela primeira vez a intervenção direta do Estado, relacionada ao serviço de creche (SANTOS, 2004, p.12).

Em função do surgimento dessa lei de competência municipal, MANTOVANI e PERANI (1999), pesquisadoras italianas, destacaram que

A creche é projetada para a mãe trabalhadora e não mais para a infância carente; organiza-se, portanto, sobre um conjunto de idéias, regras, atitudes, informações extraídas de estudos, pesquisas, modos de pensar de diversas matrizes, tudo isso concentrado não somente sobre as necessidades da mãe, mas também sobre uma reavaliação da criança de zero a três anos como um objeto de interesse pedagógico (MANTOVANI e PERANI, 1999, p.76.)

A Inglaterra⁸ ainda não assume um sistema nacional público de creches, pois a postura vigente entende que a educação de zero aos cinco anos ainda cabe aos pais. Fato curioso, entretanto, é que as mães trabalhadoras possuem apenas doze semanas de direito à licença-maternidade e os pais, de uma a duas semanas. Conseqüentemente, existem nove tipos de estabelecimentos autorizados para o atendimento à criança: creche particular de horário integral, creche filantrópica, creche de empresa, creches domiciliares, grupos de recreação, escolas maternais independentes, creches públicas subsidiadas, escolas maternais municipais e escolas primárias.

Com relação aos Estados Unidos, PELICIONE & CANDEIAS (1997) registraram que

[...] em 1941, durante a Segunda Guerra Mundial, criaram-se muitas creches para filhos dos empregados da indústria de guerra. No final da guerra, contudo, com a retirada do apoio governamental, decresciam as vagas disponíveis. Cabe acrescentar que os Estados Unidos atribuem a responsabilidade pela educação da criança à família.

Em Cuba, a Educação Infantil é considerada prioridade nacional. A partir de 1959, esse país foi progressivamente estabelecendo programas de educação para a primeira infância e pré-escola. A organização do trabalho com crianças de zero a seis anos acontece com atendimento em instituições formais denominadas círculos infantis e não formais, envolvendo a família e a comunidade. Dentre os projetos não formais, destaca-se “Educa a tu hijo”.⁹

E no Brasil? Como foi que as creches e a Educação Infantil se constituíram? É o que pretendo responder a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: RETOMANDO SUA HISTÓRIA

É recente em nossa sociedade a compreensão do papel social que a creche desempenha. Frequentemente se observa a desvalorização que a sociedade dá ao termo

⁸ Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da Anped (GT07), realizada de 29/09 a 02/10/2002, em Caxambu.

creche e às profissionais que atuam com a faixa etária de zero a três anos. As falas de algumas educadoras fornecem-nos indícios dessa desvalorização.

[...] quando eu cheguei na creche me colocaram para trabalhar no berçário, eu não gostei, imagine estudar tanto para trocar fraldas. (DC¹⁰ 09/03/04).

Eu concluí o curso de Jornalismo e depois comecei a fazer Pedagogia [parou por algum tempo], minha família quase me matou, onde já se viu fazer um curso desses. Agora que ingressei aqui na CAS vou continuar. (DC 27/09/04).

Estou no terceiro ano de Psicologia; quando falei pra minha mãe que ia pedir a conta do trabalho e ingressar na Unicamp para trabalhar na creche, ela [minha mãe], ficou um tempo sem falar comigo, agora passou. (DC 23/11/04).

Tais depoimentos indicam como o campo de atuação da Educação Infantil é marcado ainda hoje pelo processo histórico de institucionalização da creche, que é associado a questões marginais da sociedade. A creche hoje tem como um de seus objetivos desempenhar um papel complementar ao da família, na interação do educador com a criança, ou seja, no cuidado com ela e com a incumbência de estimular seu desenvolvimento. A tarefa da creche passou a ser principalmente educativa.

A forma de encarar a infância e a descoberta da especificidade da criança são resultado basicamente de dois sentimentos: paparicação e moralização, este último ligado à preocupação com a educação. Essa forma de compreender a infância foi difundida no Brasil. Como nossa colonização foi européia e a Europa sempre foi tomada como referência de sucesso, sua forma organizacional e institucional de gerir a sociedade foi, de certa forma, transferida ao Brasil.

O processo de construção do conceito de infância no País pode ser entendido quando acompanhamos o percurso traçado pelas instituições responsáveis pelo atendimento a crianças. Como ressaltou OLIVEIRA (1992), conhecer a história do surgimento da creche entre nós pode auxiliar as educadoras que hoje nela trabalham a tomarem consciência das funções que ela já desempenhou e das perspectivas que se abrem para a sua atuação hoje.

⁹ Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da Anped (GT07), realizada de 08 a 12/10/2001, em Caxambu.

¹⁰ DC corresponde à abreviatura de Diário de Campo.

Deste modo, ao tomarmos conhecimento de como era o atendimento às crianças desvalidas e institucionalizadas nas três Ordenações do Reino – Brasil Colônia, Império e República –, chegando até a atualidade, temos condições de compreender os diversos modos que orientaram a Educação Infantil.

Para retomar o nosso passado no que se refere ao atendimento à criança do período colonial até o século XX, busco amparo na solidez da obra de MARCÍLIO (1998), cujo livro é fruto de pesquisa que se estendeu por mais de dez anos em arquivos e bibliotecas do Brasil e do Exterior. Seu objetivo foi levantar documentos e bibliografia que retratassem de fato o abandono de crianças e a infância desvalida, desde a Antiguidade até o Brasil Contemporâneo.

A autora indicou que a prática de abandonar crianças foi aprendida com os brancos por intermédio do padrão familiar europeu importado pelos colonizadores portugueses. Havia uma moral que regulava os comportamentos. O casamento monogâmico, na igreja, indissolúvel, e a proibição do aborto, foram temas de difícil compreensão para os índios e, posteriormente, para os negros escravizados, pois eram costumes vindos dos brancos.

O atendimento à criança abandonada foi iniciado com os embates entre colonizadores e índios. DARCY RIBEIRO (1999), antropólogo que se dedicou a estudar a origem do povo brasileiro, refere que as mortes nos conflitos, a fome, as doenças e uma multidão de órfãos foram o saldo de tais embates. Esses órfãos foram os primeiros objetos de “atenção” dos jesuítas, como afirmou MARCÍLIO (1998).

Eram duas as preocupações dos jesuítas: o ensino das crianças e a conversão dos nativos. A infância ainda estava sendo descoberta no Velho Mundo, como nos informa o texto de CHAMBOULEYRON (2002, p.58). A Igreja teve um papel fundamental na gestão desse sentimento e, conforme este autor demonstrou, *foi esse movimento que fez a Companhia de Jesus* escolher as crianças indígenas para nelas *imprimir a nova cristandade, ou seja, os caracteres da fé e da virtude cristã*. Por intermédio das crianças, criam eles, poderiam chegar até os adultos.

O ensino dos pequenos índios significava a possibilidade, como destacou o autor CHAMBOULEYRON (2002, p.59), *de alianças entre os grupos indígenas e os padres*. Essas alianças foram estabelecidas, prosseguiu ele, por conta de encontrar documentos nos

quais, *há constantes referências aos desejos dos índios entregarem seus filhos para que fossem ensinados pelos padres.*

O abandono e a entrega de crianças indígenas aos padres começaram a ser praticados de forma corrente. O grande número de órfãos advindos dos embates com o branco demandava alguma medida. E tal fato começou a preocupar a Igreja e os administradores que estavam na Colônia. Foi dessa maneira que se iniciou a fase caritativa no período colonial e seguiu até meados do século XIX. Nessa fase, três modelos de assistência e política foram desenvolvidos em prol da criança abandonada — dois formais e um informal.

Formalmente, explica a autora, as Câmaras Municipais eram as únicas oficialmente responsáveis, na legislação portuguesa, pela tarefa de prover assistência aos pequenos enjeitados (MARCÍLIO, 1998 p.135). E informalmente, temos os casos de crianças que ficavam agregadas nas casas para prestação de serviço e acabavam por integrar a família como “afilhados”.

Essa tarefa não era muito bem-vinda aos administradores, destacou a autora, e assim cumpriam-na com relutância e a contragosto. A seguir, alguns registros revelam como esses administradores exerciam as funções que lhes foram atribuídas:

Houve circunstância em que a população se viu forçada a pedir a intervenção do rei, para que as Câmaras cumprissem a lei. Foi o caso da Câmara de Salvador, que recebeu cartas enérgicas do rei compelindo-a a assistir seus expostos. (MARCÍLIO, 1998 p.140).

Em face da omissão contumaz da Câmara do Rio de Janeiro em ajudar a Roda dos Expostos, a rainha D. Maria I ordenava em 9 de outubro de 1798, que esse Senado da Câmara contribuísse com a quantia anual de 800\$000 para as despesas dos exposto no caso de os rendimentos dela puderem admitir essa contribuição (MARCÍLIO, 1998, p.151).

Pelas citações, podemos notar o descaso e a falta de interesse na assistência às crianças expostas por parte dos administradores das Câmaras Municipais. Com autorização do rei, podiam-se “terceirizar” os serviços de assistência à infância naquela época, passando a responsabilidade, por meio de convênios, a outras instituições. A partir dessa concessão, destacou a autora: *foram firmados convênios sobretudo com as confrarias das Santas*

Casas de Misericórdias, que estabeleceram, então, com o aval da Coroa, Rodas e Casas de Expostos.... (MARCÍLIO, 1998, p.135).

A Roda e a Casa de Expostos foi outra organização formal da fase caritativa do Brasil Colônia. A Roda era um dispositivo cilíndrico que interligava a rua ao interior do prédio em que se deixava a criança, sendo o sigilo garantido para o autor da entrega. Em princípio a criança era recolhida, seus dados pessoais eram registrados e ela era entregue a uma ama de leite que recebia pelo “serviço prestado” e que a criava até que fosse desmamada, por volta de três anos.

Como desse ofício advinha um “salário”, as crianças não tinham idade certa para saírem das casas das amas. Há registros de crianças que voltaram para a Casa de Expostos com idades variadas, até dez anos. A mortalidade dos bebês e crianças atendidas era altíssima, tal como nos mostrou MOREIRA LEITE (1990). Umhas poucas eram adotadas por suas amas, outras eram usadas nas tarefas domésticas até uma certa idade e depois retornavam à Casa dos Expostos, local destinado aos meninos e meninas que voltavam após o “desmame”.

A Roda tinha a função de receber as crianças que eram rejeitadas pelas mulheres e suas famílias, principalmente quando eram resultado da vida adúltera dos homens, tão comum naquele período. Muitas dessas mulheres brancas que engravidavam ilegitimamente recorriam à Roda para deixar seus bebês. Assim, a Roda exercia o papel de recolhedora dessas crianças abandonadas.

Segundo MARCÍLIO (1998), em 1726 foi fundada em Salvador a primeira Roda dos Expostos; a segunda, no Rio de Janeiro, em 1738; e a terceira, na cidade de Recife, em 1789. A Roda passou a ser o principal modelo de atendimento caritativo da criança no período da Colônia.

Assim, consolidou-se no Brasil Colônia o uso de Rodas de Expostos e Casa de Expostos para as crianças órfãs e abandonadas. SANCHES (2003) e OSTETTO (2002.) afirmaram que essas instituições eram mantidas pelas entidades filantrópicas, pela benemerência dos homens e das senhoras ricas da sociedade em seus papéis de benfeitores embasados no amor ao próximo, proclamado pela Igreja católica, constituindo dessa forma o modelo de atendimento caritativo da época.

Nos dias de hoje, a terminologia empregada para as crianças abandonadas é “crianças em situação de risco”. Podemos dizer que na história da infância, a primeira instituição que se ocupou das crianças foi a Roda de Expostos.

Como já mostrado por DONZELOT (1986), a sociedade ocidental da época passou a ser cada vez mais moralizadora nos costumes e, assim, um número expressivo de mecanismos sociais foi sendo criado para regular e controlar os desvios da moral cristã.

Atualmente, há vários estudos que se debruçam sobre a questão das crianças e adolescentes em situação de risco, “produzidos” pela sociedade capitalista cada vez mais excludente. Podemos citar as investigações de SIMSON, PARK E FERNANDES (2001)¹¹, ALMEIDA (2001)¹² e GREGORI E SILVA (2000)¹³.

RIBEIRO (1997), pesquisadora da história da educação brasileira, destacou que a suposta passividade da mulher branca no período colonial foi burlada de diversas formas, embora fosse esperado que ela se mantivesse submissa ao homem, considerando a estrutura patriarcal da época. A autora ressalta que:

[...] no sentido de assegurar a hegemonia, muitas vezes a mulher branca assumiu papéis tidos como masculinos. Poucos sabem que das capitânicas doadas no século XVI, duas foram governadas por mulheres. A capitania de São Vicente e a de Pernambuco. A primeira foi governada por D. Ana Pimentel, esposa de Martim Afonso de Souza, e a de Pernambuco, por D. Brites (ou Beatriz) de Albuquerque, esposa de Duarte Coelho que governou, juntamente com seu irmão, duas vezes (1554-1560) e 1572 (RIBEIRO,1997, p.30-31).

A autora relata ainda que os papéis assumidos por essas mulheres demonstravam a própria necessidade da classe que detinha o poder de manter sua hegemonia.

Nesse sentido, a classe hegemônica representada pelo governador da capitania paulista Castro e Mendonça, imbuída das novas idéias iluministas e utilitárias, descortinava

¹¹ SIMSON, PARK E FERNANDES (orgs), *Educação não formal. Cenários da Criação*. Campinas: CMU, 2001.

¹² ALMEIDA, José Luís Vieira de, *Tá na Rua: representação da prática dos educadores de rua*, São Paulo: Xamã, 2001.

¹³ GREGORI, Maria Filomena e SILVA, Costa Aínda, *Meninos de rua e instituições: tramas, disputas e desmanche*, São Paulo: Contexto, 2000.

um novo objetivo para a assistência aos desvalidos, ou seja, a essas crianças que deveriam *ser úteis para si e para o Estado...* MARCÍLIO (1998) nos revela os planos do então governador para a abertura de uma Roda e de uma Casa de Expostos seguidos de um hospital.

os meninos varões poderão ser aplicados a diferentes ramos de indústria, ou mesmo aos ofícios mecânicos, pelos quais sempre ganharão para as sua subsistência; e as fêmeas, depois de aprenderem aquelas coisas mais necessárias e concernentes a seu sexo e condição, tendo idade suficiente, se poderão fazer casar, assinando-lhes pela contribuição das Câmaras, de que se deverá fazer um cofre, com a sua competente escrituração, um dote suficiente para esse fim. De sorte, com pouca, ou nenhuma despesa da real fazenda se cria um hospital de tão absoluta necessidade... (MARCÍLIO, 1998, p.154).

O texto registra que o governo de Lisboa não deu nenhuma atenção às propostas do então governador. Como o número de crianças abandonadas crescia cada vez mais ao longo do tempo,

A esposa do novo governador-mor da capitania e provedor da Misericórdia, a senhora D^a. Luísa Catarina Xiber de Horta, escreveu uma petição ao príncipe regente reiterando o pedido de permissão de abertura da Roda dos Expostos, que se localizaria no patrimônio da Fazenda Santana, que fora dos jesuítas. Argumentava ser muito grande o número de crianças abandonadas e sem assistência (MARCÍLIO, 1998, p.155).

Ao longo do tempo, percebemos que tal solicitação foi atendida, pois as autoridades paulistas, preocupadas com o retorno de meninas e meninos das casas das amas, criaram em 1824 dois seminários: o da Glória, internato para as meninas, e o de Santana, para os meninos (MARCÍLIO, 1998, p.183).

Através das reflexões de RIBEIRO (1997), em seus estudos sobre o papel da mulher branca de elite na Colônia e sua educação informal, e de MARCÍLIO (1998), vemos a mulher branca atuando para manter a ideologia da classe dominante.

Essas autoras apontaram o outro lado da função da mulher em um momento tão difícil de exercer seus papéis. No dizer de RIBEIRO (1997, p.31), *essas mulheres*

assumiram postos de comando no início da colonização de um Brasil precário em benfeitorias, praticamente selvagem e tendo um oceano como separação da terra origem.

O terceiro sistema de proteção à criança desvalida e abandonada, mais abrangente e que se estendeu por toda a história do Brasil, perdurando até os nossos dias, foi, informalmente, conforme destacou MARCÍLIO (1998), o de agregação de expostos nas casas das famílias que os criavam, ou seja, os filhos de criação. Essa prática informal no Brasil foi amplamente aceita, difundida e valorizada. As mulheres que amamentavam, de modo mercenário, os bebês expostos solicitavam autorização e a obtinham legalmente para permanecerem em definitivo com a criança ou crianças que tinham amamentado.

Acolher ou recolher as crianças que apareciam nas portas das casas das famílias da época era um ato de caridade e de compaixão cristã; provavelmente, o componente religioso estava presente nessa prática, uma vez que a Igreja sempre procurou *desenvolver nas pessoas o amor aos pobres e às criancinhas prometendo a salvação futura para os que a praticavam* (MARCÍLIO, 1998, p.137). A autora nos esclarece que

Tal atitude, porém, não é simplesmente explicada pela via da religião. Em uma sociedade escravista (não-assalariada), os expostos incorporados a uma família poderiam representar um complemento ideal de mão-de-obra gratuita. Por isso, criar um exposto poderia trazer vantagens econômicas; apenas com o ônus da criação – que, em alguns casos, recebia ajuda pecuniária da Câmara local ou da Roda dos Expostos – o “criador” ou ama-de-leite teriam mão-de-obra suplementar, e gratuita, mais eficiente do que a do escravo, porque livre e ligada a laços de fidelidade, afeição e de reconhecimento. (MARCÍLIO, 1998, p.137).

Após a Constituição de 1824, na época do Brasil Império, foi fundada em São Paulo a quarta Roda do País na Santa Casa de Misericórdia, que funcionou até os anos 60 do século passado, sendo uma das primeiras após a Independência. Com a aprovação da Lei dos Municípios, em 1828, no final do Primeiro Reinado, o Império oficializou a abertura desse tipo de atendimento, não sendo mais necessária autorização do imperador. A Roda podia ser criada em todas as Santas Casas, além de contar com o subsídio financeiro das Câmaras Municipais.

Vale ressaltar, como discorreu MARCÍLIO,

[...] o início da colonização brasileira está muito ligado à história das Santas Casas de Misericórdias. Ao fundar a vila de São Vicente, Brás Cubas erguia em Santos, em 1543, o primeiro hospital da Santa Casa. No final do período colonial, as Misericórdias eram em número de 21 em todo o País. Até o final do século XIX, na maioria das cidades, grandes ou médias, existia um hospital da Santa Casa (MARCÍLIO, 1998, p.147).

A autora afirmou, pelos documentos consultados, que algumas Câmaras Municipais passavam por problemas financeiros e forçavam as Santas Casas a assumir a criação dos pequenos desvalidos, mas estas também não tinham outros rendimentos, além da verba dos cofres provinciais, *suas rendas são tão poucas e incertas que, apesar dos socorros prestados pela Câmara Municipal e pela Fazenda Pública, mal pode fazer frente à criação dos expostos (MARCÍLIO, 1998, p.158).*

O trato da criança abandonada começou a sofrer modificações, por conta da situação em que se encontravam as políticas públicas dessa fase do País. As Santas Casas não davam conta de criar Rodas de Expostos ou de enjeitados conforme a demanda, *todas funcionavam precariamente, com pouca verba e na maioria dos casos em prédios improvisados, acanhados, insalubres, sem móveis, berços, água encanada, esgoto, luz, ventilação (MARCÍLIO, 1998, p.161).* Essa situação é confirmada por MOREIRA LEITE (1991), ao retomar documentos sobre as Rodas de Expostos de São Paulo e Rio de Janeiro.

Diante da perda de autonomia das Santas Casas e da diminuição de doações em testamentos para promover o amparo à infância desvalida e a criação de expostos, autoridades civis e eclesiásticas demonstraram grande preocupação em mudar esse cenário.

A Igreja, com o objetivo de recuperar sua imagem, moralizar a instituição e recuperar os velhos ideais de obras de misericórdia, de benemerência, trouxe de Paris, em 1848, *as primeiras doze filhas da caridade para o atendimento, educação e organização das meninas pobres e expostas recebidas na Roda (MARCÍLIO, 1998, p.161).*

Essa iniciativa realizada por D. Viçoso, Bispo de Mariana, foi um sucesso e animou as autoridades, que passaram, então, a importar filhas da caridade de várias ordens religiosas durante o Segundo Reinado para, conforme apontou a pesquisa,

[...] dirigirem colégios para a educação da juventude, elas aceitaram também a direção de hospitais e santas casas, tendo ainda criado

obras assistenciais, como abrigo de velhos, creches e asilos para infância (MARCÍLIO, 1998, p.162).

De acordo com o mencionado anteriormente, mudanças começaram a acontecer nessa fase: as amas mercenárias foram postas de lado, pesando sobre elas a alta mortalidade infantil da época, e a admissão aberta (permissão de conhecer os pais ou, pelo menos, a mãe da criança) começou a ser praticada após muita resistência.

Assim sendo, a Roda de Expostos perdeu sua função primeira. Isso significou vitória para a medicina filantrópica, que saiu ganhando essa batalha. Os expostos passaram então a ser “internos” nos estabelecimentos e sua criação deveria acontecer sob a inspeção da Irmã Superiora e do respectivo mordomo que cuidava da admissão aberta. As expostas maiores e que tinham vocação administravam o “*leite condensado ou de vaca*” às crianças menores (MARCÍLIO, 1998, p.162).

A pesquisadora registra:

O Asilo de Expostos deixou de ser local utilizado pelo pai, ou pela mãe, de um bebê para desvencilhar-se de vez de um filho não desejado. As crianças deixadas nos novos Asilos de Expostos já não eram exclusivamente bebês de tenra idade: as mães começaram a deixar filhos maiores (de dois, quatro, cinco seis e até sete anos) no Asilo da Roda – e por tempo limitado. (MARCÍLIO, 1998, p.162).

Começou então a se delinear o caráter de creche, uma vez que as crianças deixadas no Asilo de Expostos *deixam de ser crianças abandonadas e passam a ser em sua maioria filhos legítimos deixados por seus pais, devidamente registrados no sistema dos escritórios admissionais.* (MARCÍLIO, 1998, p.163).

Este tipo de atendimento mostrou-se importante, como destacou OSTETTO (2000, p.22), *por perceber na Roda a precursora da creche, principalmente no que se refere à clientela atendida.* Podemos concluir que a atenção à criança iniciou-se com a Roda de Expostos, seguida da Casa de Expostos, teve sua evolução para Asilo de Expostos ou Asilo de Órfãos e, posteriormente, para a creche.

As primeiras creches começaram a ser criadas dentro de um contexto econômico e político em transformação. OSTETTO (2000, p.23) destacou que *o ideal seria o filho ficar com sua mãe, mas... se algumas não podem, pelo dever de buscar o pão de cada dia fora de casa, ... a creche aparece como um "mal necessário".*

A creche surgiu, então, no século XIX como substituta da família, ocupando um lugar à sombra dela, isto é, desempenhando um papel que seria o da família, caso esta viesse a faltar. Assim, o modelo caritativo de tratar a criança que frequenta a creche perdura até nossos dias, não oficialmente. Oficialmente, desde a Constituição de 1988 e com a LDB de 1996, todo lugar que atende à criança deve ser educativo e pedagógico, não se limitando apenas ao cuidado e ao zelo por ela.

Isso devemos, em parte, às concepções construídas sobre creche, em que a prioridade era o cuidado a ter com as crianças de mulheres viúvas ou abandonadas por seus maridos ou companheiros e que tinham que trabalhar para sobreviver, não possuindo outra maneira de organização familiar.

No Brasil República, com a chegada dos imigrantes, iniciou-se a introdução da mão-de-obra especializada para a lavoura e para a indústria nascente. Em virtude da abolição da escravatura e da imigração formou-se uma camada de desprivilegiados, pois, com a libertação dos escravos, os negros perderam seus antigos postos de trabalho, sendo substituídos pelos imigrantes que chegavam em grande número ao Brasil.

Nesse sentido, RIBEIRO (1988), registrou que esse processo é muito complexo, pois os escravos que, anteriormente, eram cuidados pelos senhores, perderam tal cuidado e não obtiveram trabalho regular que lhes fornecesse salário ou meio de sobrevivência. Foram as mulheres negras as primeiras a conseguirem empregos regulares como cozinheiras, lavadeiras, babás, empregadas domésticas, entre outros. Os homens só conseguiam pequenos serviços, chamados “biscates”, ou trabalhos como estivadores sem nenhum benefício da “previdência da época”.

Crescia, do ponto de vista da elite brasileira, a “marginalidade”, a “vadiagem”, em decorrência da desocupação dessa parcela da população. As cidades não possuíam condições de absorver “os fazeres” dos escravos, uma vez que os mesmos estavam “livres”, passando a ter um custo alto como assalariados; assim, muitos deles ficaram sem perspectiva de trabalho e de remuneração.

“Livres” nas ruas estavam também as crianças que, pela especificidade da faixa etária, começaram a causar preocupação, conforme a pesquisadora. O perambular das primeiras crianças pobres, negras e livres nas cidades, a partir da segunda metade do século XIX, provocou a reunião de políticos, de médicos e de juristas em torno do crescente

interesse pela questão da criança e da família. De acordo com os registros encontrados por MARCÍLIO (1998) no Brasil e por DONZELOT (1986) na Europa, surgiu a chamada questão do menor, presença constante nos debates da atualidade.

UHLE (1992) mostrou em seu estudo como as instituições filantrópicas nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, estavam preocupadas em controlar esse numeroso contingente de crianças desvalidas soltas nas ruas.

Uma outra questão, colocada por RIZZINI (2002, p.376), é a da mão-de-obra infantil, considerando que as crianças sempre trabalharam: as escravas, para os seus donos; as abandonadas ou órfãs, para os capitalistas, para os grandes fazendeiros, nas casas de família; e na atualidade, na rua, para a manutenção de suas famílias e de si próprias.

Iniciou-se então uma nova fase de atendimento à infância e às crianças desvalidas, com uma nova mentalidade de assistência social. A mentalidade filantrópica que tinha como norte *Preparar o homem higiênico, capaz de viver bem nas grandes cidades, em boa forma e em boa saúde, formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado* (MARCÍLIO, 1998, p.207). UHLE (1992, p.282) também revelou o mesmo caminho no tratamento dessa questão da infância institucionalizada por organizações filantrópicas: *além da preservação da saúde e da luta pelo melhoramento genético, um componente é ressaltado – o uso produtivo daqueles destinados ao fracasso.*

Coadunam-se com essas reflexões as de PASSETI, quando em seu texto demonstrou que essa *mudança de mentalidade* já estava sendo ensejada desde o final da década de 30 no século XX:

...investe-se na criança pobre [por que essa criança é] vista como criança potencialmente abandonada e perigosa, [que deverá ser integrada] ao mercado de trabalho, tirando-a da vida delinqual... educá-la com o intuito de incutir-lhe obediência. Pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso preceitos de uma educação geral, os governos passam a investir em educação, sob o controle do Estado, para criar cidadãos[...].segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora (PASSETTI, 2002, p.355, grifo meu).

Diferente da fase caritativa, que se baseava apenas na intuição e na boa vontade das pessoas de bem, a fase da filantropia vem com o intuito “científico” de preparar os brasileiros e brasileiras para a nova fase do Brasil, com o final do regime escravocrata, que

imprimiu nas elites o temor de passar por carência de mão-de-obra tanto na esfera das atividades domésticas quanto nas atividades agrícolas, implementando então um “projeto”, que já vinha sendo desenvolvido quando na época da chegada das filhas da caridade: o Asilo de Órfãos, separando meninas e meninos. As meninas eram treinadas para o serviço doméstico e os meninos, para as atividades agrícolas. Dessa forma, a filantropia vai ganhando espaço, sob uma nova concepção de assistência. *Não mais a esmola que humilha, mas a reintegração social daqueles que seriam os eternos clientes da caridade: os desajustados* (MARCÍLIO, 1998, p.196).

Nesse sentido, a autora registra:

Os médicos higienistas procuram atacar a questão da infância abandonada em várias frentes: combate à mortalidade infantil; cuidados com o corpo (estímulo à educação física, aos esportes, à amamentação e a alimentação corretas); estudos; importação de conhecimentos e campanhas de combate às doenças infantis; educação das mães; introdução da Pediatria e da Puericultura, como novas áreas de conhecimento; campanhas de higiene e de saúde pública (MARCÍLIO, 1998, p.194).

Essas idéias foram fortalecidas com o surgimento de duas grandes epidemias, como apontou a autora: a febre amarela em 1849 e a cólera em 1855. Ambas assolaram o Brasil e deixaram um grande número de crianças desamparadas e órfãs. O “asilamento” desses desvalidos se fez necessário, em especial da menina, como parte dessa nova ideologia, considerando *que a educação da mulher passasse a ser considerada como fator primordial para a boa formação das novas gerações e a prevenção do crime e do abandono*. (op. cit. p.198).

Nessa direção, os Asilos de Órfãos ou Asilos de Educandos foram surgindo em quase todas as capitais regionais. As novas instituições, segundo a mesma autora, incluíam *a instrução elementar, a formação cívica e a capacitação profissional das crianças desvalidas, que assim não seriam entregues a si mesmas* (p.193).

Reafirmou o ideário acima exposto o livro de Negrão (2004), pesquisadora da história dessas instituições, que revelou não apenas a criação do Asilo de Órfãos na cidade de Campinas, naquela fase da epidemia de febre amarela, mas também o trabalho de homens e mulheres de bem para manter a cidade dentro dos padrões que a elite entendia adequados para a cidade.

SIMSON, prefaciando o livro acima, destacou o destino que geralmente era oferecido às jovens da época. As órfãs desamparadas eram abrigadas no asilo — sob a direção da filhas da caridade francesas — que lhes fornecia abrigo e educação, *mas também forneceu à Santa Casa de Misericórdia uma equipe de auxiliares de limpeza que manteve essa casa de saúde com nível exemplar de higiene sanitária, além de prover as casas abastadas de bem treinadas serviçais domésticas.*

Os juristas também contribuíram com o setor da infância desvalida, que na ocasião já era considerada delinqüente. Era necessária uma educação rígida, com disciplina rigorosa, segundo eles, que deveria começar na família, pois era preciso refrear a *tendência natural ao crime*. Tanto DONZELOT (1986) na Europa, quanto ULHE (1992), MARCÍLIO (1998) e NEGRÃO (2004) no Brasil reforçaram o papel dos profissionais ligados à lei, como os juristas e administradores, junto aos profissionais da área de assistência social para que exercessem atividades filantrópicas, com tentativas de salvaguardar a moral, os costumes e o *status* da sociedade produtiva em desenvolvimento.

Segundo MARCÍLIO, até mesmo a designação da infância mudou nessa fase de intervenção da Medicina e das Ciências Jurídicas. De um lado, o termo “criança” foi empregado para o filho da família bem posta. “Menor” tornou-se discriminativo da infância desfavorecida, delinqüente, carente, abandonada. Sobre a diferenciação na terminologia “criança” e “menor”, as pesquisadoras FUKUI, SAMPAIO e BRIOSCHI (1984)¹⁴ realizaram um extenso estudo de análise da grande imprensa paulista na década de 60 do século XX, focando os termos "escolar" e "escola", "trabalho" e "menor", ocorridas nos jornais. As autoras desvelaram as associações de valores atribuídas a essas terminologias e os contextos em que eram empregadas nas notícias e constataram que, dependendo de quem fala e se pronuncia na imprensa (sujeito ou instituições) e a quem se refere (crianças da classe média ou da elite ou crianças abandonadas), a terminologia muda.

A criança começou então a ganhar visibilidade na sociedade. Tornou-se alvo de vigilância, de proteção. Retornando ao início do século XIX, a pesquisa de MARCÍLIO (1998) apontou que, com a Proclamação da República, surgiu a distinção entre a criança rica e a pobre.

A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a Sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas “classes perigosas” e estigmatizada como “menor”, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho (p. 224).

Surgiram no Brasil República sistemas organizados para dar *proteção à infância desvalida*, revelou a autora:

Sob a influência da primeira “Declaração dos Direitos da Criança”, de 1923, chamada também de “Declaração de Genebra” foi criado no País o Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinqüentes (1924) sendo nomeado juiz para o Rio de Janeiro o Dr. Melo Matos. Esboçava-se uma nova atitude: a criança como sujeito de Direito (Marcílio, 1998, p.221).

Com a crescente mobilização dos segmentos da sociedade civil que procuravam instituir o direito a creches às famílias, muitos órgãos foram pensados e adequados para atender à criança desde sua infância até a adolescência.

Com essa ótica, foi criado o Departamento Nacional da Criança, em 1º de março de 1919, com algumas finalidades, segundo registrou MARCÍLIO (1998):

Visava ainda estudar o problema da infância abandonada, a delinqüente, buscando medidas para beneficiá-la. Buscava fomentar a fundação de Associações ou de Ligas de Beneficência em favor das mães e de crianças pobres. Além disso, deveria divulgar conhecimentos, informações, conselhos e indicações que despertassem a iniciativa, em todo território nacional, de obras de proteção e de assistência à infância rigorosamente científica, como dispensário, creches[...] (MARCÍLIO, 1998, p.222).

Com o apoio da sociedade civil, o Departamento organizou campanhas de alimentação e outras atividades com fins de orientação às mães. A criação de outros órgãos, como o Serviço de Assistência e de Proteção à Infância (1921), o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores (1924), destacou a preocupação com esse segmento da sociedade.

¹⁴ FUKUI, Lia Freitas Garcia, SAMPAIO, Efigênia Sales e BRIOSCHI, Lucila Reis – “A descolonização, o trabalho infantil e a questão do menor (uma análise temática na grande imprensa paulista na década de 70” – vol I e II. Relatório de pesquisa. São Paulo: INEP/CNPQ CERU, 1984.

O Código de Menores, aprovado em 1927, constituiu um marco na história da infância desfavorecida, uma vez que a assistência à criança desvalida, conforme MARCÍLIO (1998, p.222) *passa a ser um atributo do Estado, muito embora fosse ressaltada a inexistência de uma fronteira clara entre a assistência estatal, a filantrópica e a caritativa.*

A autora relatou que, em 1941, o Departamento Nacional da Criança teve suas atividades ampliadas com a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), o qual foi o antecessor direto da Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

Os militares decretaram, em 1964, o Estado do Bem-Estar, que objetivou, segundo MARCÍLIO (1998), planejar soluções, orientar, coordenar e fiscalizar as entidades que praticavam a assistência à infância desprotegida. Continuando, a pesquisadora revelou que:

pressionada pela Declaração Universal dos Direitos da Criança e pela presença ativa de organizações não-governamentais, nacionais e internacionais – estava sendo gestada uma nova postura, que passou a considerar a proteção e o bem-estar das crianças como direito de todas e um dever do Estado (MARCÍLIO, 1998, p.226).

E por último, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), extinta em 1995, cuidava da manutenção ou subvenção de escolas maternas e jardins de infância, com ações cujo objetivo era dividir custos e controlar o atendimento realizado pelo médico, pela assistente social e pelo juiz. Tudo era ofertado como um favor, e não como um direito garantido.

O bem-estar das crianças começou a ser, assim, “considerado”, resultando no Estatuto do Menor (1979), na Pastoral do Menor (1980) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) como reação e resultado da intensa mobilização da sociedade diante da situação das crianças em nosso país.

Essa mobilização tem sido contínua, uma vez que ainda encontramos, na atualidade, várias situações de crianças expostas a riscos, tais como: infanticídios, criança “deixada” em lagos boiando (BH, jan/06), em coletores de lixo (SP, 25/02/06), casos de pedofilia, sem contar os casos de exploração sexual, trabalho infantil e rebeliões na Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM).

2.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DAS EDUCADORAS DE CRECHE

Dentro desse cenário, criaram-se dois tipos de atendimento para a criança pequena: a “creche” para filhos de famílias pobres e os “jardins de infância” para crianças com melhores condições de vida. Essa duplicidade iniciada na condução da Educação Infantil no Brasil República perdura até os dias de hoje: a instituição da creche, correspondendo ao estabelecimento de beneficência, e os jardins de infância e “escolinhas”, correspondendo ao estabelecimento educacional. Nesse sentido, VIEIRA (1999, p.28) também declarou *a dupla trajetória das redes de cuidado e educação da criança de 0 a 6 anos, constituídas pelas creches, escolas maternais, jardins de infância e similares.*

Esse modo dicotômico de atendimento foi confirmado por KISHIMOTO (1986) que, em seus estudos, apontou que os serviços voltados para a Educação Infantil, desde sua origem no Brasil, trouxeram duas concepções de atendimento, correspondendo respectivamente a duas camadas distintas: uma abordagem assistencial para crianças pobres, oferecida em espaços como salas de asilo, creches, orfanatos e uma abordagem educacional para as crianças de classe média, oferecida nos jardins de infância e pré-escolas.

No século XIX, a creche nasceu no Brasil dentro do ideário filantrópico como uma instituição de assistência organizada, um estabelecimento de beneficência, para atender crianças de até dois anos de idade, filhas de mães pobres, trabalhadoras e de boa conduta.

Sobre esse tema, vale destacar o que assinalou VIEIRA em seus estudos:

No Brasil, como em outros países do mundo ocidental, as creches, enquanto modo de guarda diário de crianças pequenas, nascem vinculadas às necessidades do trabalho feminino industrial fora do domicílio, visando também responder a questões diversas como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias operárias (VIEIRA, 1999, p.29).

Assim, é possível pensar, como destacaram as autoras VIEIRA (1999) e PAULA (2005), que os adeptos da caridade diziam que os filantropos eram impiedosos e sem fé, pois, segundo eles, na tentativa de substituir a fé pela assistência científica, a filantropia

apregoava o surgimento de programas voltados para a prevenção do desvio social, para a eliminação da desordem social, física e moral; apregoava também a assistência à infância, garantindo a formação da futura mão-de-obra. Então, a mulher assistida garantiria o sustentáculo moral da família.

Conforme OLIVEIRA (1992), as instituições dedicadas a cuidar das crianças de zero a seis anos eram entendidas como prestadoras de um favor para as famílias carentes. Muitas dessas instituições, hoje denominadas creche, surgiram com o objetivo de atender exclusivamente às mães de baixa renda que necessitavam trabalhar. Caracterizavam-se como instituições destinadas ao atendimento de crianças pobres, moradoras em periferia, com a finalidade de resolver problemas de sobrevivência, vagabundagem e, possivelmente, como forma de “combater a pobreza”.

Segundo VIEIRA (1999), o órgão normativo dessa época, o Departamento Nacional da Criança, que era ligado ao Ministério da Educação e Saúde, propagava:

Por meio de manuais de orientações [que] a creche era divulgada como mal, porém necessário, no combate à mortalidade infantil e às “criadeiras”, mulheres do povo que tomavam a seu cuidado, e em seus domicílios pobres e desprovidos, os filhos de mulheres sem recursos (VIEIRA, 1999, p.29).

Assim, a população que procurava e freqüentava a creche foi marcada por sua condição social, caracterizada por pertencer aos níveis mais baixos de renda, pois o ingresso na instituição se dava - e ainda se dá - pelo critério socioeconômico de seleção.

Esse mecanismo da escolha por meio da seleção socioeconômica da família da criança ainda hoje é utilizado em instituições organizadas pela sociedade civil de acordo com PINHEIRO (2004), quando a procura é maior do que o número de vagas disponíveis nas instituições. A pouca ênfase nos processos do desenvolvimento infantil que ocorrem com as crianças de zero a três anos foi pautada pela mentalidade da época, que não reconhecia a importância de uma educação voltada para essa faixa de idade.

Dessa forma, essa preocupação em relação ao cuidar estava ligada não somente à guarda das crianças, mas, sobretudo, a aconselhar as mães quanto ao cuidado que deveriam ter com seus filhos, uma vez que estes eram oriundos de meio pouco favorecido. Esses

“conselhos” eram pautados pelo referencial das elites, pelo seu modo de funcionar e pela mentalidade da classe dominante.

Vale lembrar, conforme já dito, que o índice de mortalidade era muito grande no século XIX e as condições preventivas de saúde quase inexistentes. Provém dessa visão inicial o cuidar tão presente nos dias atuais. Além da guarda, tentava-se dar dignidade à vida das famílias ou das mulheres usuárias da creche, ressaltando o despreparo das mesmas junto aos filhos. Ou seja, o referencial estava sempre pautado pelos valores da elite.

As creches na atualidade do século XXI, em sua maioria, no Brasil, continuam sendo mantidas com orçamentos pequenos, poucos recursos materiais, instalações precárias, com número de educadores insuficientes, se comparado ao número de crianças atendidas, e com profissionais pouco habilitados para o exercício da profissão. A educação de crianças pequenas tem sido marcada pelo assistencialismo, excluindo as preocupações com a educação e as questões da cidadania.

KUHLMANN JÚNIOR (1991), estudioso brasileiro das questões relativas à infância, destacou que o “problema” da educação de crianças pequenas não é o seu papel “não educacional” nem o cuidado dispensado a elas, mas sim a forma como tem sido encaminhado, sendo esse atendimento tratado como favor e não como direito das mães trabalhadoras.

Essa negação do direito à educação nas creches proporcionou o surgimento e a expansão de várias frentes de lutas. Na década de 70 do século XX, vários movimentos tiveram o envolvimento de mulheres, tais como o movimento feminista, o movimento contra a carestia, o movimento de luta por creche *organizado por mulheres da periferia de grandes centros urbanos, rompendo-se a histórica tutela filantrópica sobre as creches e as crianças das classes populares* (VIEIRA, 1999, p.29).

Em seus estudos sobre a pré-escola em Belo Horizonte, VIEIRA (1993) registrou que, na década de 50, o homem esteve presente na Educação Infantil, apesar do campo de atuação ser dominado pela presença feminina:

Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância era o professor. [...] Nos jardins de infância eram os professores (mas sobretudo as professoras normalistas) os profissionais destinados à tarefa de educar e socializar os pequenos (VIEIRA, 1999, p.29).

O homem, tão ausente da tarefa de cuidado e educação na atualidade nas instituições, já esteve presente, conforme indicou a autora, no exercício da função de socializar crianças pequenas. Como esse campo de atuação historicamente tem se desvalorizado na remuneração, os homens foram-se afastando desse ofício¹⁵. Hoje, eles ainda se fazem presentes em número reduzido e trabalhando em áreas específicas que não o magistério: manutenção, serviços gerais e vigilantes.

Mas... e o homem que trabalha diretamente com a criança, onde está? Ele permanece na Educação Infantil. Só que com crianças das escolinhas particulares, no ensino das atividades de música, artes ou de atividades esportivas. Ele é o professor da educação física, o professor de música, o professor da natação. Esse professor é um especialista, reconhecido pela sociedade como um profissional diferenciado que detém um saber específico, um saber técnico, diferente do saber mobilizado para o trato com crianças menores. Posteriormente, tentarei focalizar e discutir esse aspecto.

Na década de 80 no Brasil, essas lutas avançaram objetivando a ampliação do número de vagas nas creches e, em 1988, a Constituição Federal veio romper com o passado predominantemente assistencial da creche, declarando que a instituição da creche é um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. *Em julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou, em seu artigo nº 54, IV 'É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade* (ABRAMOWICZ, 1995, p.10). Neste momento, a Educação Infantil passou a ser integrada ao universo dos Direitos Humanos, como nos assegurou SILVA (1998).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, garantiu-se essa condição no artigo 30, que afirmou que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças com até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Referindo-se ao modo como a Educação Infantil se institucionalizou no Brasil, CAMPOS et al.(1995) confirmaram esse ponto de vista:

¹⁵ DEMARTINI e ANTUNES (1993) analisaram o processo de feminização do magistério e apontaram que os professores foram saindo gradativamente do ensino das séries iniciais e tomando os lugares dos especialistas como supervisores e diretores, deixando assim a profissão e instalando-se na carreira.

Dessa forma, pode-se considerar que, na faixa de 0 a 6 anos de idade, consolidaram-se dois tipos de atendimentos paralelos: o que conveniou-se chamar de creche, de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional (1995, p.104).

A maioria das instituições de atendimento infantil era conveniada com órgãos provenientes da área do bem-estar social, cuja preocupação primeira se referia ao cuidado e, quando nelas existia a preocupação educacional, a mesma era secundária.

As lutas dos movimentos sociais dos anos 80 refletiram mudanças no atendimento assistencial das creches, proporcionando um novo olhar para a Educação Infantil. Essa nova maneira de (re)pensar, de olhar a Educação Infantil culminou com o reconhecimento da creche como dever do Estado. Abriram-se novas perspectivas dentro da visão da creche como direito da criança, e não da mulher que trabalha ou da família pobre (OLIVEIRA, 2000). O foco foi alterado e isso significa uma conquista em termos da discriminação que sempre acompanhou as mulheres que fazem uso desse direito.

Vale destacar que as mudanças, o novo olhar, as novas perspectivas aconteceram devidos a vários fatores, dentre os quais, concordando com VIEIRA (1999), destaco de modo resumido:

Demanda social crescente pela escolarização de crianças menores de 7 anos; novo perfil demográfico das famílias brasileiras: as famílias diminuem de tamanho na cidade e no campo; aumenta a inserção de jovens e mulheres no mercado de trabalho, a população se urbaniza e a rua se torna mais perigosa, exigindo-se a criação de espaços institucionais para a permanência de crianças [parcialmente] fora [do contexto] das famílias (VIEIRA, 1999, p.30).

Na verdade, o primeiro e mais importante passo foi sair do patamar da assistência e rumar para a construção de um novo modo de olhar, pensar e fazer educação na creche. Iniciou-se no seio da sociedade a abertura de um espaço para (re)pensar o conceito de criança. Passou-se a construir socialmente o direito de ser criança, entre outras coisas, enriquecendo a cada dia a qualidade do se faz, do que se pratica junto a ela (CARDOSO, 1997).

Conforme apontou ARNAIS (2002) em seu estudo sobre a inclusão, em creche, de crianças com necessidades especiais, para essa faixa etária específica faz-se necessário que

a instituição de Educação Infantil cumpra suas duas funções, indissociáveis e complementares: cuidar e educar.

Atingir uma qualidade reconhecida pela sociedade em relação ao cuidar e ao educar é um grande processo de construção que envolve muita conversa, estudo e reflexão. A qualidade, na verdade, requer a aquisição de saberes, a reflexão sobre esses novos conhecimentos, esforços conjuntos da equipe profissional e o comprometimento com o trabalho de educação.

O cuidado e a educação são direitos garantidos por lei, realizados por pessoas que muitas vezes estão sendo formadas em sua profissão para ajudar a “escrever” esta história tão recente da primeira etapa da educação básica. Assim, teremos condições de responder às demandas da realidade na qual vivemos, pois a cada dia aumenta o número de mulheres ocupando postos de trabalho que anteriormente eram ocupados pelos homens. A procura pela instituição de Educação Infantil vem-se estendendo cada vez mais entre as famílias, oriundas dos mais diversos extratos sociais.

A construção de novos conceitos e de outros modos de olhar a produção infantil e a constituição da criança no âmbito da Educação Infantil e no atendimento de qualidade à criança pequena constitui um desafio aos educadores envolvidos nesta tarefa, não apenas em relação à pesquisa, como também no que se refere à prática. Neste contexto, investir na formação continuada desses profissionais afirmou-se como uma necessidade.

Sobretudo na década de 80 do século XX, algumas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil, como as baseadas em autores interacionistas como PIAGET e VYGOTSKY, chegaram até os estudiosos da Educação Infantil. No Brasil, começaram nesta época a se fortalecer os estudos sobre o desenvolvimento da criança pequena.

Tais estudos e pesquisas filiados às visões desses autores trouxeram em seu bojo a relação entre o contexto da boa qualidade no trabalho com crianças pequenas e a formação específica das educadoras que realizam a prática de cuidados e educação nesses novos espaços vistos e pensados de outras maneiras. Neste aspecto, nos últimos vinte anos do século XX, os profissionais que atuavam nas creches passaram do estatuto de “pajem”, “babá”, “cuidadoras” das crianças para o de “educadoras”. E para isto, a formação específica voltada para esse segmento de profissionais tornou-se necessária e urgente.

Dentro deste contexto, vale destacar o artigo 87 da LDB que, no inciso IV, parágrafo 4, definiu que até ao fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A partir desta nova demanda, algumas questões aparecem: Como formar as mulheres que trabalham na creche? Como as capacitar em serviço? Como atender ao dispositivo da lei? Se considerarmos que, inicialmente, no final do século XVIII e início do século XIX, na assistência caritativa, surgiram as “criadeiras”, que eram mulheres pagas para “pegar” crianças e permanecer com elas em sua casa até os seis anos, ao olharmos para as “educadoras” das creches da atualidade, vemos que muita coisa ocorreu. Qualquer mulher naquela época estava apta a exercer esse ofício, pois o que a movia eram motivos religiosos e motivos próprios, como a utilização da criança como mão-de-obra futura. Hoje, essa realidade apresenta inúmeras mudanças quanto ao entendimento do profissional que trabalha com a criança.

FAGUNDES (1997) e KISHIMOTO (2000) chamaram a atenção para o fato de que as educadoras das primeiras creches públicas, geralmente, eram integrantes do Movimento de Luta por Creches, e o ingresso na instituição pautava-se na assistência e cuidado: “cuidar e gostar de criança”.

Na atualidade, também está previsto na LDB, no artigo 62, que sejam docentes as profissionais que atuam junto às crianças na Educação Infantil, sendo admitida a formação mínima em nível médio na modalidade do Curso Normal. Prevista está, também, a formação em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Assim, a LDB, promulgada em dezembro de 1996, colocou-nos frente às mudanças na área da Educação Infantil. Após a promulgação dessa Lei, vários procedimentos vêm sendo discutidos, encaminhados no sentido de valorizar as atividades educacionais cotidianas desenvolvidas nas creches.

A qualificação dos profissionais de creche também tem sido tema de vários estudos e pesquisas acadêmicas. Historicamente, observamos que a exigência para desempenhar atividades junto às crianças pequenas era mínima, haja vista as nomenclaturas com as quais nos deparamos: auxiliar de desenvolvimento infantil, monitoras, pajens, recreacionistas, entre outros, para nomear a educadora de creche.

Após a LDB, solicitou-se o curso de Magistério como escolaridade a ser exigida e, em um futuro bem próximo, a escolaridade para atuação em Educação Infantil será a de nível superior. Desta forma, a LDB pretendeu valorizar dentro de um novo contexto social as atividades desempenhadas nas creches, ressaltando a integração do educar e do cuidar. A lei reconheceu que as creches desempenham um trabalho relevante no processo de desenvolvimento infantil.

Quando a LDB regulamentou diretrizes para a educação nacional, não estava antecipando a vida escolar das crianças brasileiras. Estava referindo-se aos aspectos educativos e de cuidados diários, que toda criança precisa e tem direito de receber dentro dessa nova visão.

Para se atender com qualidade, é necessário ter educadores habilitados, preparados para esta nova visão que começa a ser consolidada na Educação Infantil, ou seja, a visão educativa. A relação educativa é uma relação de pessoas que têm, no educador, o seu papel central. Ele é alguém que está capacitado, que aprendeu o viver humano, seus saberes e valores.

Referindo-me à questão da formação profissional, tomo emprestadas as palavras de CERTEAU, GIRARD e MAYOL (1996), sobre como cada um se apropria do conhecimento: *uma informação só é recebida e assimilada, isto é, só se torna apropriável e memorizável se quem a adquire conseguir configurá-la à sua maneira.*

CERTEAU (1994), com seus estudos sobre as práticas culturais e a forma como os sujeitos consomem as posturas de seu cotidiano, abriu uma perspectiva para refletir a respeito da formação continuada: Como os profissionais, as educadoras da creche, se apropriam dos conhecimentos da Educação Infantil? Que saberes trazem de sua vivência pessoal e como esses são ressignificados em seu trabalho com as crianças?

Estamos em um novo contexto educacional, em que a creche figura como instituição educacional. Desse modo, um outro olhar é lançado às educadoras, justamente no momento de transição quanto à qualificação, à valorização e ao reconhecimento dessas profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, em 1994, divulgou um documento com diretrizes para a Educação Infantil, no qual constaram orientações para os recursos humanos que atuavam nas instituições educacionais.

Os estudos de CAMPOS e ROSEMBERG (1994) demonstraram que o movimento europeu influenciou o Brasil, quanto a cobrarmos a qualidade na Educação Infantil, colocando-a estreitamente ligada à escolaridade e à qualificação específica das educadoras que lidam diretamente com as crianças. Rompeu-se o modo de pensar tão arraigado em nossa cultura de que basta ser mulher e gostar de crianças para trabalhar com estas.

VIEIRA (1999, p.34) enfatizou que as práticas formadoras vividas no cotidiano da creche devem ter como resultado práticas "emancipatórias", no sentido de possibilidade de avanço na escolarização, na qualificação profissional e na progressão na carreira e, nessa visão,

[mesmo] as [carreiras] em construção, remuneração digna, contribuem para a valorização social da função de cuidar e educar crianças pequenas, para a valorização das carreiras femininas no contexto educativo, o que pode ser inovador e garantir melhores condições de atendimento às crianças.

De acordo com ROSSETTI-FERREIRA (1998), o educador é levado a tomar inúmeras decisões rapidamente. Acaba, com sua experiência, sabendo fazer, mas muitas vezes não sabe explicar o que faz. Isso porque atribuições cada vez mais complexas e que ultrapassam suas competências profissionais têm sido cobradas das educadoras. Para tanto, faz-se necessária a formação em serviço seguida de informações adicionais para que as profissionais de creche possam enfrentar essa nova demanda posta pela sociedade atual, implementada pelas novas regulamentações da legislação nacional.

Segundo OLIVEIRA (1992), a creche tem sido cada vez mais reivindicada por um número crescente de famílias de diferentes camadas sociais. Daí a urgência em responder as questões envolvidas no desenvolvimento de crianças de zero a três anos e em promover este desenvolvimento de forma a garantir um atendimento de qualidade.

A mesma autora atestou que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, a sua atividade característica, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige postura ética e política. Transportando essa questão para as mulheres que trabalham na creche com crianças tão pequenas, como fica essa identidade? Trabalhar essa identidade, o conflito de valor, a postura ética dessas profissionais, certamente as ajudará a se colocarem de outra forma quanto ao papel profissional que exercem.

Podemos confirmar esse fato em KISHIMOTO, que afirmou que (op. cit.): *capacitação insuficiente compromete a qualidade do atendimento e a eficácia de qualquer projeto pedagógico*. Isto significa que é necessário que as diferentes instituições de ensino invistam na tarefa sistemática de capacitar permanentemente os seus profissionais, valorizando as práticas cotidianas acumuladas daqueles que já trabalham com as crianças nessas instituições de ensino.

Conforme ainda ressaltou ROSSETTI-FERREIRA (1988), é preciso formar a educadora por meio das observações, discussões e reflexões sobre suas ações cotidianas no interior da creche ou pré-escola. Por exemplo, fazê-lo dentro de um espaço do horário de trabalho, para uma formação profissional permanente. Esse é um grande passo para a valorização de todos os profissionais de Educação Infantil.

O trabalho direto com crianças pequenas na configuração atual solicita neste momento que o educador tenha uma competência polivalente. Sobre este ponto, LITTO (1997) nos afirmou que os profissionais neste milênio precisam adquirir capacitações e competências que lhes permitam tomar decisões em meio às dificuldades, decisões rápidas e estratégicas, o que os torna polivalentes.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, essa questão da polivalência apareceu:

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também é um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve (1998, p.41).

Muitas têm sido as (in) formações que as educadoras têm recebido no espaço das creches, há séculos. São saberes que circulam no cotidiano e que as modificam ao longo do processo educativo. Acredito que, nas interações com o outro, nas trocas com seus pares, as educadoras (re)inventam o cotidiano, (re)aprendem o vivido. É nas relações profissionais de pessoas que vivem e convivem, diariamente mergulhadas na cultura da creche, que acontece uma recriação interna e externa das relações com o outro.

Compreender o saber fazer, além do como o conhecimento é apreendido no curso das práticas educativas pelas educadoras na creche, têm sido as questões que tanto me

inquieta. ABRAMOWICZ e WAJSKOP (1995) apontaram que cada momento do cotidiano de trabalho exige das educadoras um tipo de ferramenta específica. As práticas educativas são construídas social, cultural e historicamente pela comunidade usuária, ou seja, pelas crianças, por suas famílias e por seus profissionais. Creio que uma das formas de acesso para compreensão dessas práticas constrói-se através da aproximação dos educadores que vivem esse cotidiano.

Sobre isso, VIEIRA (1999, p.37) chamou a atenção para o fato de que

[...] uma história do processo de profissionalização na área, ou seja, da constituição da profissão docente em Educação Infantil como algo que é específico, particular e complexo, envolvendo atores sociais diversos (a economia social, a filantropia, a medicina, o serviço social, os novos movimentos sociais, o feminismo, entre outros) está por ser feita.

Neste estudo, portanto, tenho como objetivo principal compreender como se dá o processo de formação continuada das educadoras de creche a partir de suas próprias perspectivas. Isto é, por meio, fundamentalmente, dos depoimentos dos profissionais das creches e também das famílias usuárias desse serviço, pretendo olhar para a dinâmica dessa formação em serviço, tendo em vista o cotidiano institucional da Educação Infantil.

3 – A BUSCA DE POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES

3.1 INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS

Para o encaminhamento teórico-metodológico da presente pesquisa foi necessário construir algumas interlocuções entre autores um pouco diferentes. Essas interlocuções foram possíveis em função de um ponto comum que os aproxima: a compreensão do sujeito comum, ordinário, como disse CERTEAU (1994, p.28).

CERTEAU (1994) e SCHWARTZ (2000), apesar de não pertencerem à mesma abordagem teórica, fortaleceram a crença de nos voltarmos às ações e às narrativas dos sujeitos anônimos que compõem e participam da história da sociedade sem serem notados ou reconhecidos, pois estão à sua margem. Tanto CERTEAU quanto SCHWARTZ interessaram-se pelas práticas culturais cotidianas e pelos saberes acumulados por esses sujeitos, por exemplo, em relação ao seu ofício profissional.

A História Oral (HO)¹⁶, por sua vez, apresenta uma perspectiva metodológica que tem como base a opção pela escuta e pelo registro das vozes normalmente excluídas e marginalizadas pela história oficial. Nesse sentido, é uma abordagem que acolhe os sujeitos anônimos, construtores do cotidiano comum.

Vários autores, como QUEIROZ (1988,1991), VON SIMSON (1990, 1991, 2003), THOMPSON (1992 e 2002) e GUEDES-PINTO (2002) destacaram o papel da HO¹⁷ como "possibilitadora" de integrar, à versão oficial, a versão daqueles que por ela foram silenciados ou marginalizados. Porém, VIDAL (1990) enfatiza que não é a HO em si que se faz mais democrática que outras abordagens, mas sim o uso que cada historiador oral faz da metodologia.

Procuro, assim, sensibilizar minha escuta diante das educadoras de modo que possa, junto com elas, conhecer suas práticas cotidianas a fim de compreender suas operações táticas. Segundo CERTEAU (1994), tal intento, porém, não é fácil nem simples, pois exige

¹⁶ A História Oral no Brasil possui hoje uma Associação Nacional (desde 1994) e, a partir de 1998, um periódico para divulgação de seus trabalhos História Oral: *Revista da Associação Brasileira de História Oral*.

¹⁷ Mais adiante explicarei sobre a importância do método.

de nós, pesquisadores, abertura para o novo e o inusitado. Isso nos força a um retorno constante ao início do trabalho, ou seja, um ir-e-vir nas etapas da pesquisa. Entrar no campo das práticas culturais implica uma aposta delicada e desafiadora, pois, como alerta FERREIRA (1997, p.60), *o âmbito da cultura é uma batalha ininterrupta de tênues desencontros e de conflitos de toda ordem.*

Vivendo o cotidiano das creches e observando minha prática profissional, algumas questões me intrigavam: a premência de uma formação específica das educadoras e o desafio de oferecer efetivamente a formação em serviço. Conforme mencionado antes, as equipes da CAS são compostas de pessoas com níveis educacionais, contratos de trabalho¹⁸ e horários diferenciados; esses e outros fatores resultam em um dia-a-dia de trabalho traduzido por uma complexa trama. São muitas as demandas e as disposições que se entrecruzam diariamente.

Muitas vezes o dia de trabalho é planejado, organizado e, logo no início das atividades, a equipe é surpreendida por telefonemas ou recados avisando que determinada pessoa da equipe não virá trabalhar em função de problemas das mais diversas ordens. Assim, todo o tempo usado para planejar e favorecer o desenvolvimento do trabalho, ao longo do dia, é interpelado por novas informações que exigem um novo replanejar imediato. Essas informações são advindas de ausências imprevistas, como doenças próprias, doença de filho, acidentes domésticos, e de ausências previstas, como consultas médicas e odontológicas, férias, folgas e uso de licenças.

Essas ausências imprevistas desestabilizam a equipe: quem irá substituir a pessoa ausente? Principalmente se na sala da educadora ausente houver uma criança um pouco mais difícil de lidar, não será possível realizar a atividade planejada, em decorrência do número reduzido de educadoras. Entraves como esse interferem na solução do problema, que precisa ser rapidamente resolvido pela equipe de educadoras.

CERTEAU (1994) estudou os modos de operação do sujeito ordinário em seu cotidiano, o homem comum – herói anônimo – por intermédio da cultura. Essa perspectiva possibilita uma aproximação desse cotidiano da creche. SIMSON (2003, p.15), pesquisadora da História oral e de estudos da cultura brasileira, destacou que *é a cultura de*

¹⁸ No início deste estudo, na CAS existiam dois contratos de trabalho: Unicamp, com benefícios advindos do tipo de contratação, e Funcamp, apenas com os benefícios de férias e 13º salário.

uma sociedade que fornece os filtros através dos quais os indivíduos que nela vivem podem exercer o seu poder de seleção na constituição da memória. Ambos os pesquisadores destacaram o papel da cultura na constituição dos sujeitos.

CERTEAU, por sua vez, ajudou-me a olhar mais de perto as práticas cotidianas pela maneira diferenciada de compreendê-las e enfocá-las. Além disso, trouxe-me as formas de entender como os sujeitos aproveitam as ocasiões, de modo que estas se tornem favoráveis a eles, pelas táticas desenvolvidas.

EZPELETA & ROCKWELL (1989), pesquisadoras da educação que procuraram, na década de 80 do século XX, entender o movimento social das escolas por uma perspectiva da vida cotidiana, fazendo a crítica do uso das categorias sociológicas marxistas transpostas à educação, também chamaram atenção para as ações dos sujeitos anônimos:

São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, restituir-lhes ou simplesmente criar outras novas.

As autoras, assim, destacaram as singularidades presentes no movimento social, afirmando que elas precisam ser tomadas com mais acuidade pelos pesquisadores da educação.

Baseada nos estudos de CERTEAU (1994) e da História Cultural, GUEDES-PINTO (2002) destacou que as práticas culturais dos sujeitos ordinários e as maneiras de fazer e de vivenciar suas trajetórias *apontam novas possibilidades de olhar para o saber-fazer diário, mundano, ordinário, do cidadão comum que começa a ocupar um espaço, até então não permitido na produção mais tradicional da academia.*

CERTEAU (1996, p.31) apresenta uma maneira bem particular de entender o cotidiano. Ele desfez qualquer interpretação comum e ressignificou o enredo da vida cotidiana:

O cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é

aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. O que interessa ao pesquisador do cotidiano é o invisível... não tão invisível assim.

Dessa forma, apresentou-nos pistas sobre como os sujeitos comuns administram sua rotina e organizam o cotidiano com suas tarefas obrigatórias, responsabilidades assumidas e com um aspecto invisível que pode não ser tão invisível assim. Desse modo, o pesquisador precisa estar bem atento.

ALCÂNTARA (2003, p.93), pesquisadora da área da educação e da gerontologia, ao se apoiar na HO para a realização de sua pesquisa em um asilo, destacou que o *homem comum faz de cada situação, de cada momento, um meio para reagir, pois o dominado sempre reage, sendo a astúcia uma das grandes aliadas no seu cotidiano frente aos embates e tensões características do viver diário.*

Penso que no “invisível” está a astúcia que leva à construção de táticas de resistência, presentes nas práticas cotidianas da educadora de crianças pequenas, neste lugar novo de cuidado e de educação que tem sido a creche na contemporaneidade. Conforme destacado anteriormente, a creche no século XXI vem com a incumbência de promover a Educação Infantil que se ancora em propostas educativas para a faixa etária de zero a três anos, não se restringindo mais ao cuidado, apenas.

Sob a ótica de ARNAIS (2003, p.41), estudiosa da área da Educação Infantil, o cotidiano é um *locus* privilegiado para ser estudado: *a vida cotidiana não é apenas um lugar de repetição, de atos mecânicos sem individualização.* Ela se desenvolve em circunstâncias, ocasiões, táticas e momentos os quais definem o modo como os sujeitos que fazem parte daquele cotidiano usam coisas e/ou palavras. .

OLIVEIRA (2002, p.39), também interessada pela instituição da creche, indagou em seu texto: *Por que pesquisar o cotidiano? O que a vida de todos os dias pode nos mostrar de “útil” à pesquisa científica, particularmente na área da educação?* O estudo do cotidiano, segundo a autora, é entendido como um nível menor de uma realidade maior. Ela indagou se é possível, com o emprego das mesmas regras, estudar este mundo menor. A autora apontou que o cotidiano mantém múltiplas e complexas relações com o mais amplo e é tecido por caminhos próprios trançados por outros caminhos. Ao estudar o cotidiano,

faz-se necessário ir além do pensamento ocidental dominante, que exige “ver para crer”. É exatamente essa ansiedade “de ver” que nos impede de aceitar aquilo que já conquistamos.

O saber construído por meio da vivência das práticas cotidianas capacita as educadoras para decidir, observar, agir e interagir com seu grupo de crianças, com as famílias e com seus pares. Esses fios são muitos e *qualquer fio tece infinitos outros e todos falam e todos têm saber* afirmou PARK (2000, p.67), ao refletir sobre a formação em serviço no setor educacional quando no desenvolvimento de projetos pedagógicos nas redes de ensino. E esse movimento de tecelagem, das tramas, segundo essa mesma autora, *possibilita o exercício da profissão de professora em um mundo que se modifica rapidamente, exigindo um perfil extremamente dinâmico dos profissionais* (p.60).

Esse invisível pode ser enxergado com uma lupa que traz “o sujeito ordinário”, esse “sábio desconhecido”, para uma prática, para uma experiência reflexiva de sua prática diária. Essa prática, essa atividade deixará lembranças... rastros... porque ele trabalha e por isso mesmo trabalha a si próprio, continuamente.

SCHWARTZ (2000), filósofo francês que estudou as relações entre o mundo da cultura, da educação e do trabalho, assinalou que cada sujeito se desenvolve e usa em parte “ele próprio”, em função do que a humanidade faz da sua própria história. Segundo ele, cada trabalhador produz um saber singular sobre seu processo de trabalho, saber esse que também é produzido por meios dos saberes do grupo profissional ao qual pertence, isto é, um professor possui saberes próprios e também aqueles característicos da profissão do magistério que historicamente foram acumulados.

PREZOTTO (2003), em seu estudo sobre os usos que a professora faz do trabalho prescrito, baseada nas pesquisas de SCHWARTZ, enfatizou que

Seus estudos nos trazem alguns conceitos que, transportados para o ambiente escolar [ou de instituições infantis] contribuem para que se possa não apenas entender as prescrições do trabalho e a gestão que fazemos de nós próprios, mas também “sobreviver” num ambiente onde “debates/confrontos de valores” eram ou são constantes no seu cotidiano (p.45; grifos e destaques meus).

ROSA (2002), pesquisadora brasileira sobre os saberes próprios dos trabalhadores e que se pauta na ótica de SCHWARTZ, em seus estudos levou-nos a refletir sobre as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea. A sociedade tem-se modernizado de

forma dual, polarizada: adequação/não adequação; ajustamento/não-ajustamento, integração/não-integração do trabalho à modernização. Essas mudanças, segundo ela, acabam dicotomizando as ações, criando tensões.

Transferindo essas reflexões para a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que posturas educativas mais coerentes são cobradas da educadora de creche por parte das equipes técnicas com as quais atua, a educadora (re)aparece como agente de reflexão, como profissional de Educação Infantil que está aprendendo esse novo modo de trabalhar com crianças pequenas. Por conseguinte, ela não seria simplesmente alguém que apenas aplica as normas que lhe são apresentadas. Teria retomado o lugar que é seu por direito, lugar de profissional que pensa, usa a linguagem, interpreta dados, critica as normas, elabora novamente essas normas para ajustá-las e adaptá-las à sua rotina quando necessário, ou seja, faz uso de si e de seus saberes.

Segundo o autor, não existe apenas execução de tarefas, mas “uso”, uma vez que o indivíduo no seu todo é convocado pela atividade. Desse modo, apesar de o trabalho ser prescrito, o trabalhador faz uma gestão de si mesmo, realizando um uso de si para sua tarefa aparentemente repetidora, no caso do trabalho braçal, por exemplo.

LOPES (2000), ancorada por essa perspectiva, apontou que o trabalhador, ao convocar o seu ser, fazendo uso de si, por si mesmo, experimenta diferentes formas de resolver problemas próprios de seu trabalho, fugindo da mera reprodução da norma. Neste aspecto, a perspectiva de SCHWARTZ (2000) aproxima-se daquela assumida por CERTEAU (1994). Vemos aí semelhanças na forma de compreender o sujeito em situação de trabalho.

As educadoras, tanto na CAS como na CML¹⁹, apesar de receberem orientações e informações para as atividades a serem realizadas, como a retirada de fraldas das crianças pequenas, elas mesmas acabam por definir, segundo uma leitura dos indícios e das pistas que as crianças lhes fornecem, o período próprio para a retirada. Esse exemplo da época de retirada de fraldas mostra, a meu ver, que, no trabalho cotidiano nas creches, as educadoras negociam a organização do espaço e do tempo no parque, no refeitório, o material a ser utilizado e, deste entrelaçamento de relações, surgem normas próprias.

¹⁹ No capítulo seguinte farei uma exposição detalhada das duas instituições pesquisadas.

Essas normas são oriundas, ao mesmo tempo, das necessidades de cada educadora no uso de si e de cada turno de trabalho, no caso caracterizando o uso de si, por si mesmo. Dessa maneira, as educadoras marcam seu lugar de ação. Desenham um perfil próprio, que as faz reconhecidas pelos seus turnos de trabalho, pelo seu trabalho específico.

A prática cotidiana da educadora de creche ocorre através de um trabalho dela com ela mesma e dela com as outras educadoras, diante das normas que estão postas (rotina diária, projetos educativos), da variabilidade do meio (crianças permanecendo na creche em horários diferenciados, em dias alternados, ausência prolongada de crianças em função de: doença, férias, demissão da mãe e posterior ingresso em novo trabalho, ingresso de novas crianças desestabilizando o grupo de crianças) e da infidelidade do meio (chuva, espaço alternativo ocupado, reformas no prédio e ausência de colegas de trabalho).

Ao olhar para o cotidiano vivido pelas educadoras, indago-me: Como ressignificar as experiências vividas por elas? Acredito que a educadora utiliza a gestão de si mesma e “renormaliza” o trabalho prescrito, segundo avaliação das condições existentes, no momento, para a realização do mesmo, as normas e orientações vigentes e o próprio conhecimento que acumulou do seu “métier”.

3.2 HISTÓRIA ORAL: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

A História Oral é uma metodologia que tem, na narrativa oral e na memória, fontes privilegiadas para o registro escrito da realidade social vivida, pois, de acordo com PORTELLI (1997), *apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças*. A História Oral (HO) toma, então, a memória como centro das discussões, o que significa também falar da história individual, social e coletiva dos sujeitos. Nesse sentido, tomar a narrativa das memórias das educadoras de creche como forma de acessar, não apenas sua compreensão de seu cotidiano de trabalho, mas também o papel da formação, pareceu ser mais uma forma de aproximação procedente para este estudo.

A narrativa tem-se apresentado como um elemento fundamental no processo de rememoração das histórias, quer sejam estas individuais, sociais ou coletivas. GUEDES-PINTO (2002, p.11), ao pretender *fazer um percurso pela História Oral, a História Cultural e a Linguística Aplicada* em relação às memórias de leitura das professoras alfabetizadoras, ressaltou, ao concluir seu trabalho, que:

No interior desse movimento de olharmos para o passado, tivemos a possibilidade de refletir sobre nossas histórias[...] o processo interativo vivenciado pelas professoras e por mim durante a pesquisa forneceu possibilidades concretas para uma re-significação. Essa re-significação, ocorrida a partir da nossa interação, indica alguns caminhos metodológicos que podem ser trilhados nos cursos de formação, no interior da universidade, no sentido de proporcionar uma vivência mais plural (GUEDES-PINTO, 2002, p.134).

A reflexão e a ressignificação a que se referiu a autora aconteceram no transcurso da pesquisa por meio das entrevistas, nas quais a narrativa se apresentou como um elemento fundante da rememoração.

Quando falamos da história, quer seja ela individual, social ou coletiva, somos transportados para um cenário de lembranças... episódios... narrativas... testemunhos e, também, de situações do tempo presente. É transitar no tempo e no espaço. Nesse sentido, PORTELLI (1997) advertiu que:

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais (p.16).

Em seu percurso, a HO pode ser compreendida a partir de uma série de transformações das propostas vividas desde Tucídides a Heródoto, este último podendo ser considerado por muitos como pai da História Oral (VIDAL, 1990). A questão da importância da HO foi retomada pela moderna historiografia que a aborda. THOMPSON e JOUTARD mostraram essa metodologia como possibilidade nova, moderna. Nascida após a Segunda Guerra, a História Oral problematizou o fato de que *a guerra emudeceu os homens, tornou-os pobres em experiências comunicáveis, marcou o início do triunfo da informação sobre as trocas de experiências (p.77).*

Sobre isso, VIDAL afirmou que

o pós-guerra trouxe novos desafios à História, que seriam: a ênfase no particular e a busca de uma identidade individual e coletiva pelos povos. A universalidade do saber desfez-se frente à

fragmentação imposta pela guerra, o interesse voltou-se à história do particular, do pequeno, do cotidiano (VIDAL, 1990, p.78).

Daí a possibilidade do entrecruzamento das perspectivas trazidas por CERTEAU (1994), SCHWARTZ (2000) e a História Oral: a preocupação com o particular, com o pequeno, com o cotidiano perpassa todos eles.

Nas minúcias do cotidiano, na interação com as pessoas, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na creche, na aproximação entre pesquisado e pesquisador e no compartilhar de experiências é que, através de um “olhar a la lupa”, busquei pistas, indícios, caminhos para entender o invisível e, como apontou QUEIROZ (1991), o indizível do cotidiano.

O cotidiano é formado por movimentos, ações, falas, gestos que compõem a sociedade atual, feita de imagens e movimento. A metodologia da História Oral vem justamente atender a esse apelo da contemporaneidade e *imprime ação ao documento pelo ritmo da pausa, da incerteza e da segurança no tom de voz, pelo meneio dos gestos e olhares (VIDAL 1990, p.78).*

Optei também pela pesquisa-ação, por entender que do lugar em que estou, como pedagoga de uma das instituições pesquisadas, essa é a forma que me possibilita dialogar com a inserção de alguém em um campo, de certa forma, conhecido.

PARK²⁰, ao relatar sua pesquisa com educadoras de creche, ressaltou que *não conseguimos transformar aquilo que não conhecemos*, salientando com isso a importância de pesquisarmos dentro da área em que já atuamos e cuja realidade nos é familiar.

Para desenvolver a pesquisa, buscando interpretar, explicitar e entender o fenômeno a ser pesquisado, THOMPSON (2002), destacou alguns elementos importantes como:

[...] a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências, a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes são ocultas porque suas vidas são muitos menos prováveis de serem documentadas nos arquivos (p. 9 e 17).

20 Palestra ministrada no evento Memória e Patrimônio, em outubro de 2003, no auditório da Biblioteca Central da Unicamp.

Entendo que a metodologia da HO pode ser um instrumento democratizador, por permitir aos grupos dominados retomarem suas memórias como possibilidade de transformação social, e, como também afirmou THOMPSON (1992, p.22), pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história, um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

Como apontaram os pesquisadores da História Oral, os grupos marginalizados socialmente são constituídos de sujeitos comuns, que são diferentes e são pessoas de origens sociais diversas, que constroem, cada um a seu modo, a história da humanidade.

Esses sujeitos, como tão bem definiu NEVES (2001),

[...] são os sujeitos construtores da História, são líderes comunitários, empresários, militares, trabalhadores anônimos, jovens que cultivam utopias, mulheres que labutam no cotidiano da maternidade e, simultaneamente, em profissões variadas, são líderes e militantes de movimentos étnicos, são educadores que participam da formação das novas gerações, são intelectuais que pensam e escrevem sobre os problemas da vida e do mundo, são artistas que através do seu ímpeto criativo representam as realidades e sentimentos nas artes plásticas, nos projetos arquitetônicos, nos versos, nas composições musicais, são cientistas que plantam o progresso e a inovação tecnológica, são políticos que se integram à vida pública, adotando ou uma prática de estrutura maior ou fazendo do espaço público, local de práticas patrimonialistas (p. 24).

Contar a história do lugar em que se está... é exatamente isso que o pesquisador faz, conta a sua história de pesquisa do lugar em que está: a academia. Não há como ser neutro na condução das entrevistas, como ressaltou VIDAL (1990, p.80), *um aceno de cabeça, ou um "hum! hum!" descuidado [ou um sorriso], são indicadores para a extensão ou supressão de um assunto ou tema. A distância entre pesquisador e pesquisado é estreita, pois o testemunho do pesquisador também está contido nos gestos efetuados durante a entrevista. Junto a isso, sinalizou a autora, o pesquisador também traz a sua proposta de pesquisa quando procura o depoente. As narrativas são construídas dentro do escopo do estudo do pesquisador, que é constantemente renegociado durante a entrevista.*

Buscando compreender a problemática que me propus a entender, utilizei os seguintes instrumentos de pesquisa:

1. Entrevistas gravadas com as educadoras.

2. Diário de campo, no qual constam anotações das entrevistas realizadas, das observações do cotidiano das instituições e das conversas informais com os sujeitos da pesquisa.
3. Registro fotográfico disponibilizado a mim nos acervos das duas instituições.

Esses instrumentos, utilizados forma integrada, buscaram melhor detalhar todo o processo da pesquisa e trouxeram informações importantes sobre o contexto da mesma, ou seja, buscaram caracterizar as condições de produção deste estudo.

3.3 DAS ENTREVISTAS

As narrativas das entrevistadas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e fichadas tematicamente por categorias. Como destacou Neves (2001), esse trabalho deve ser sempre cercado dos cuidados que a metodologia requer, buscando dialogar com outros campos do saber, buscando a consistência na organização, a escuta atenta com relação a novos detalhes que podem surgir e modificar os rumos do trabalho e a sua divulgação do trabalho final.

Considero, no contexto deste estudo, que o depoimento é definido como uma versão da realidade vivida e depende da análise, objetivando responder às demandas provenientes do campo. Vale destacar que a análise foi construída a partir do foco da pesquisa, dos saberes e fazeres das educadoras, procurando olhar para a profissional de Educação Infantil.

Neste sentido GUEDES-PINTO (2002, p.106), diz: *rememorar o passado não significa trazer de volta ao presente os acontecimentos vividos exatamente como se sucederam, mas reconstituí-los através da nossa vivência atual.*

Quanto ao uso de imagem na pesquisa, e especificamente o uso de fotografias, DEMARTINI (1994) afirmou sua importância nas pesquisas histórico-sociológicas, incluindo também a música e outros tipos de imagem. A autora disse que, assim como a utilização de fontes orais, a imagem pode trazer mudanças qualitativas na condução da pesquisa, já que elas não entram como ilustração do trabalho, mas como fonte importante a ser considerada. Convém ressaltar alguns aspectos, ao trabalharmos com a imagem fotográfica: ela traduz sempre um momento e é produzida socialmente, possuindo um fértil campo de análise a partir de uma metodologia qualitativa.

SIMSON (1991) apresentou algumas considerações sobre a utilização de objetos nas entrevistas, tais como o uso de fotos antigas. Para ela, isto pode desencadear a ressignificação dos fatos lembrados. Em sua pesquisa a respeito do carnaval da cidade de São Paulo, a autora destacou:

O processo de rememorar se faz geralmente motivado por um fator externo e no caso o papel do pesquisador é fundamental na construção desses relatos. Se a solicitação da reconstrução da história de suas vidas, ligada ao carnaval, não tivesse existido, provavelmente muitos fatos do passado permaneceriam armazenados nas memórias dos depoentes de forma aleatória, sem um significado maior. (p.59)

Nesta pesquisa, as fotografias surgiram como documentos que compõem o relato sobre o cotidiano das creches focadas. Elas têm a função de trazer mais elementos sobre a realidade pesquisada, ampliando com isso a grande percepção das instituições. Creio que as fotos conseguem ampliar o olhar para o cotidiano, possibilitando constituir-se como uma forma de intertexto. MAUAD (2001) chamou a atenção para a imagem e o diálogo com os textos escritos:

[...] para se operar legitimamente com a relação entre palavras e imagens, há que se romper com a lógica da dependência e passar ambas formas comunicativas como textos autônomos que se entrecruzam na construção da textualidade de uma época (p.159).

A observação participante pressupõe um compromisso com o grupo pesquisado, aprovação do projeto de pesquisa pelo grupo e, de acordo com SILVA (2000), o pesquisador deve estar em sintonia com a cultura e a história dos sujeitos pesquisados, bem como com os códigos de ética e valores da instituição.

SIMSON e GIGLIO (2001) ressaltaram que o diário de campo, em consonância com os outros instrumentos de pesquisa, é de vital importância. As autoras apontaram que no diário de campo são anotados aspectos da construção do relacionamento entre pesquisador e entrevistados, as percepções que ocorreram ao longo das trajetórias de entrevistas e contatos, além das observações das construções identitárias de cada uma das instituições.

A análise comparativa adotada neste estudo é, conforme afirmou GALLINDO (2004), um meio propício de ampliarmos as possibilidades de observações muito mais

claras de pontos de encontro e diferenças, permitindo um alargamento das relações e das particularidades de cada instituição com o contexto mais amplo.

No caso desta pesquisa, as observações do campo ocorreram em duas instituições diferentes: A Creche Área de Saúde (CAS) e a Creche Mãe Luíza (CML). Frequentei a segunda sistematicamente e participei de suas práticas cotidianas por um período de aproximadamente seis meses.

Vale ressaltar o alerta que os pesquisadores mais experientes indicam em seus estudos, como DEMARTINI (1988) e SIMSON (1990). Elas apontam que *este [tipo de] metodologia apresenta um caráter dialético ao obrigar o pesquisador que a utiliza a um constante confronto entre a teoria, as noções que ele já possui a respeito do objeto da pesquisa e a prática social concreta apresentada pelo informante* (p 55).

As depoentes são educadoras dessas duas instituições. Assim, a pesquisa procurou desenvolver esta ótica de trabalho, com a pesquisa-ação e com o suporte metodológico da História Oral em relação aos depoimentos.

3.4 HEROÍNAS ANÔNIMAS - PEQUENAS BIOGRAFIAS DAS ENTREVISTADAS²¹

Segue uma pequena apresentação das educadoras entrevistadas nas duas creches. Tal apresentação tem o objetivo de fornecer um breve conhecimento a respeito das particularidades e certas especificidades de suas histórias de vida. A seleção do que fornecer como informação relevante de suas vidas foi feita baseada no recorte da pesquisa e em seus objetivos.

²¹ As depoentes permitiram o uso de seus nomes verdadeiros, porém optei por usar pseudônimos para preservá-las da identificação.

Educadoras da Creche Área de Saúde (CAS)

Nome da Educadora	Formação Escolar	Tempo na Instituição	Idade das crianças com que trabalha
Elizabeth	Magistério em curso	catorze anos	três anos
Leda	Primeiro Grau incompleto	onze anos	um ano
Sofia	Superior em Pedagogia	três anos	dois anos

Educadoras da Creche Mãe Luiza (CML)

Nome da Educadora	Formação Escolar	Tempo na Instituição	Idade das crianças com que trabalha
Carla	Magistério completo	nove meses	dois anos
Sara	Superior trancado na ocasião	um ano	três anos
Valéria	Segundo Grau completo	cinco anos	um ano

ELIZABETH – Tem quarenta e oito anos de idade, é viúva, tem três filhos, sendo uma mulher e dois homens. Seu neto freqüentou a creche onde trabalha até um ano de idade. Possui o segundo grau completo. Ingressou na CAS por concurso público em 1990, fazendo parte da primeira equipe de trabalho na creche. Possui vivência anterior com crianças, pois trabalhou em orfanato na década de 80, e também tem experiência em creche-empresa na CATI²². Ingressou no Magistério em 2003 por intermédio do convênio Unicamp/Paulínia. Na CAS sua experiência maior é com criança de dois a quatro anos no período da tarde.

²² Central de Abastecimento Técnico Integrado de Campinas.

LEDA – É casada, tem três filhos e quarenta e seis anos de idade. Coursou até a quinta série do Curso Fundamental. Ingressou na CAS em 1992 por indicação de outra funcionária da creche, sendo contratada pelo convênio entre Unicamp e Funcamp²³. Sua vivência anterior com criança deu-se por meio de atividades religiosas na Igreja Evangélica que frequenta há mais de trinta anos. Na CAS, sua experiência mais intensa foi com crianças de um a dois anos no período da tarde. Trabalhou na creche até fevereiro de 2004, sendo demitida por decisão da Unicamp de encerrar o contrato de trabalho das recreacionistas através do convênio Funcamp. Houve um concurso para professor de Educação Infantil e, como ela não tinha o grau de escolaridade exigido, não pôde se inscrever e teve o contrato de trabalho encerrado.

SOFIA – Tem trinta e cinco anos, é solteira, não tem filhos, mora sozinha. Ingressou na CAS como bolsista primeiramente em 2000, permanecendo nessa função por seis meses. Após dois meses de afastamento, foi admitida por contrato temporário de dois anos. Nesse período, concluiu o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas. Sua vivência anterior com criança estava pautada nos cuidados de casa com irmãos e primos menores. Na CAS, sua experiência maior foi com crianças de dois meses e meio a um ano e de dois anos a quatro anos no turno da tarde.

CARLA - Tem vinte e um anos de idade, é solteira, tem um filho de dois anos e dois irmãos mais velhos e um irmão pequeno que chegou no início de sua juventude. Foi por conta do nascimento do irmão que ingressou no Magistério. A mãe ficou em depressão por problemas no final da gestação. Com a chegada da criança, ela assumiu, junto com o pai, o comércio da família e, por esse motivo, teve que estudar à noite. A escola mais próxima que tinha vaga era o Colégio Carlos Gomes²⁴. Como ela já gostava de brincar de professora na infância, conciliou a brincadeira com a necessidade. Ingressou na CML por acaso, também. Sua mãe, ao procurar vaga para o filho, perguntou na instituição se não estavam precisando de professora e a resposta foi que havia vaga para monitora. Daí seu ingresso na instituição.

²³ Fundação para o Desenvolvimento da Unicamp.

²⁴ Em Campinas o Colégio Carlos Gomes foi conhecido pelo oferecimento do antigo Curso Normal.

SARA – Não revelou explicitamente a idade. Confessa ter mais de quarenta anos. Tem duas filhas que cursam Pedagogia, uma em universidade pública e outra em universidade privada. Por conta de uma situação particular, ingressou na área da Educação Infantil. Por insistência da filha, que fazia o curso de educadora infantil no Educandário Eurípides, matriculou-se e concluiu o curso. Na ocasião tinha trancado matrícula no curso de Pedagogia. Ingressou na CML como educadora, em 2003. A experiência anterior com crianças deu-se através das atividades religiosas na Igreja Evangélica. Destacou que tal instituição tinha uma boa organização educacional, com reuniões, planejamentos supervisionados por uma pedagoga, que a instigava a fazer o curso de Pedagogia.

VALÉRIA – É uma jovem que se revelou fascinada por criança desde sua infância. Em companhia de irmãos mais velhos, saía para vender doces e guloseimas na rua e, ao ver uma criança, ficava brincando com ela até que a transação fosse concluída. Abandonou a escola cedo, pois não tinha interesse em continuar estudando e os familiares não se importavam com questões educacionais. No final da adolescência, ao chegar em Campinas, realizou as etapas faltantes da escolarização e concluiu o Curso Médio. Trabalhou no comércio e tem muita facilidade com números (talvez pelo raciocínio despertado desde cedo pelas andanças com os irmãos na venda das guloseimas). Ocupou postos de trabalho no comércio, como operadora, fiscal de caixa e tesoureira, mas sua paixão por crianças a fez matricular-se no curso de Educadoras de Creche, promovido pelo Educandário Eurípides, ingressando posteriormente na creche. Pretende, em 2006, ingressar na faculdade. Para tanto está freqüentando aulas no curso pré-vestibular, incentivada pela equipe técnica da CML.

No capítulo seguinte, apresento as duas instituições dentro do contexto educacional infantil no município de Campinas e procuro avançar na análise comparativa proposta por este estudo. A partir disso, trago os depoimentos das educadoras para refletir sobre suas práticas cotidianas e seu processo de formação em serviço.

4–CAMINHOS E PARCERIAS

Neste capítulo, pretendo retomar brevemente o desenvolvimento e a execução do projeto. Como afirma Guedes Pinto (2002, p.85), ao se colocar em ação um projeto de pesquisa, está-se adentrando um caminho de escolhas, de recusas, de possíveis modificações e de alterações no percurso, em função do próprio desencadeamento do trabalho de campo.

Inicialmente, a pesquisa tinha como proposta desenvolver o trabalho de campo e recolher depoimentos das educadoras da CAS Unicamp. De fato, comecei a investigação em 2003, procurando, desde a sua gênese, apresentar e discutir com a equipe da CAS o trabalho, fornecendo diversos esclarecimentos sobre os objetivos do estudo e também sobre a necessidade e a relevância de colher depoimentos das educadoras, já que estavam elas envolvidas diretamente na tarefa do cuidado e da educação das crianças.

Porém, com o trabalho já em andamento, após várias reflexões, decidi atender a orientação da Prof^a. Dra. Olga Von Simson que, desde o início de nossa convivência — com ela cursei várias disciplinas durante o curso de mestrado —, apontou a necessidade de buscar contato com outro espaço de Educação Infantil, a fim de garantir um maior distanciamento como pesquisadora, uma vez que atuo como profissional junto à equipe CAS.

Segundo a Prof^a Olga, a segunda instituição deveria conter como característica a semelhança do atendimento a crianças de três meses a três anos. Por isso, busquei um segundo lugar para desenvolver o estudo. Tal postura buscou ampliar o meu olhar, com vistas a entender melhor os aspectos que necessitavam ser analisados nesta pesquisa.

Também por meio da leitura dos trabalhos de Alcântara (2004), Gallindo (2004) e Sampaio (1999), cheguei à conclusão, juntamente com minha orientadora, de que a pesquisa ficaria mesmo muito restrita se ficasse circunscrita à realidade da Creche Área de Saúde (CAS). Seria necessário ir além e conhecer mais a fundo outra realidade de Educação Infantil. Nesses três trabalhos de pesquisa lidos, os quais adotaram um referencial metodológico semelhante ao que escolhi, as autoras procuraram colher depoimentos e acompanhar diferentes instituições, a fim de poderem alcançar uma visão mais ampliada do tema.

Assim, no final do ano de 2004, procurei uma outra instituição para o trabalho de campo. Foi por essa razão que passei a desenvolver a pesquisa também em outra creche. Teria, assim, mais elementos comparativos de análise.

Entendi, que *estranhar o conhecido e me familiarizar com o que é estranho* seria uma oportunidade única e importante de conhecer outro espaço além daquele em que me encontrava mergulhada há tanto tempo. Até porque eu não tinha passado pela experiência de conhecer outro ambiente educacional diferente daquele no qual estava inserida

Aceitei a nova proposta e saí a campo em busca de um “outro lugar”. Foi uma época pouco adequada para a entrada de uma “estrangeira” na instituição. Estávamos em outubro, mês que contempla a criança e o professor com dias destacados. Geralmente nessas ocasiões as instituições se ocupam com essas datas comemorativas. Havia ainda as eleições municipais pela frente. A eleição e o tempo foram os fatores que me motivaram a procurar creches filantrópicas, e não as da Rede Municipal de Ensino. Teria que pedir autorização e essa solicitação poderia demorar.

Como “bater na porta” de uma instituição e pedir para fazer um estudo comparativo com a creche da Unicamp? O projeto tinha se configurado como um estudo comparativo. E agora? Como falar? Como iniciar a conversa? Na primeira porta que bati, entrei, sentei, não esperei muito e fui atendida por uma simpática profissional. Ao conversar com ela, expus minha proposta de estudo. Foi então que ela disse que a clientela atendida naquele espaço era acima de quatro anos, o que não me favorecia a permanecer, pois procurava um perfil semelhante à CAS. Ela me indicou a instituição de onde eram provenientes as crianças. Eu agradei e fui em busca de uma nova creche.

Agendei uma entrevista em outra instituição e essa foi desmarcada, por conta da época festiva do mês de outubro. Numa outra ocasião fui atendida pela profissional responsável pela área pedagógica. Conversamos muito, trocamos informações, e de novo a mesma problemática: a faixa etária atendida não correspondia à que eu queria pesquisar. Mais um contato em vão. Precisava encontrar logo uma nova instituição.

Algumas pessoas, de dentro e de fora da universidade, mobilizaram-se para me ajudar a encontrar um lugar. Procurei um espaço em uma outra creche que atendia a idade compreendida no estudo a ser desenvolvido, porém não adentrei o interior da instituição. Fui atendida na porta de entrada. Ao ouvir o nome da Unicamp, a pessoa foi logo dizendo

que já havia uma pessoa da universidade fazendo um jornal para a instituição e que o diretor não tinha hora, nem dia específicos para estar na creche.

Até aquele momento já tinha feito contato com três creches e nada havia sido estabelecido. Para não perder a viagem, resolvi passar em outra creche que estava no trajeto de meu retorno para casa, e fui atendida de modo receptivo pela pedagoga responsável. Ela ficou entusiasmada com a possibilidade do trabalho em conjunto e me pediu para retornar para conversarmos com outra pessoa da equipe. Acenou com a possibilidade de que eu poderia ser aceita pela instituição, porque a equipe também estava preocupada com a formação em serviço e a melhoria da qualidade do atendimento oferecido.

No dia seguinte ao da minha visita, recebi um telefonema da pedagoga e agendamos um encontro. Nesse encontro, levei uma cópia do projeto de pesquisa e deixei com ela para que pudesse se inteirar melhor sobre a temática do estudo e apresentar para o diretor e outros membros da equipe. Ela me disse que assim que estivesse de posse de uma resposta mais concreta me avisaria.

Em decorrência de compromissos da pedagoga da referida creche, chamada Mãe Luiza, e dos meus, só pudemos nos encontrar em 27/10. Fui atendida pela assistente social da creche e pela pedagoga. Ambas acolheram minha proposta inicial e mostraram-se preocupadas com várias questões internas: formação das monitoras, horário de trabalho estabelecido e a própria dinâmica da Educação Infantil (interrupção da frequência da criança por demissão do emprego da mãe; situação profissional das mães que utilizam o espaço: a maioria é de diaristas ou empregadas domésticas; ausências prolongadas das crianças, entre outras situações).

No dia 01/11/04, haveria um planejamento conjunto entre monitoras e professoras e, por estar vivenciando situações semelhantes a essa, propus-me a apresentar-me à equipe e explicar o trabalho que pretendia realizar. Elas concordaram e me encaixaram como parte daquele momento de formação.

Gostei da oportunidade, pois todas saberiam da minha presença na creche e, quando solicitadas para os depoimentos, o contato poderia ser mais fácil (ou melhor, menos difícil), considerando que as depoentes teriam um conhecimento anterior sobre minha participação no cotidiano da instituição.

Então, convidei algumas educadoras da CAS para me acompanharem naquele dia. Joselene e Sandreilane aceitaram o convite. Projetei transparências, já elaboradas para o Seminário Dissertações e Teses em Andamento da FE do ano de 2003, com o intuito de mostrar o desenvolvimento do projeto de mestrado, seguido de fotografias projetadas em transparências, das festas de final de ano enfocando as comemorações realizadas na CAS em 1992, 1997 e 2002.

Embora o momento da festa seja diferente do cotidiano, é uma situação especial. Acredito que essa seqüência de imagens conte um pouco da mudança do pensamento coletivo e do enfoque da instituição sobre a concepção do espaço educativo da creche. Por essa razão, usei algumas fotos de formatura das crianças, de épocas diferentes, como elemento mediador de nossa conversa. As imagens enunciam algumas nuances de um movimento que tende para uma maior informalidade no evento, ao longo do tempo e também fazem mais acolhedor o ambiente, que passa a ter mais componentes da produção das crianças ornando o seu entorno.



CAS - Foto 01: Primeira “formatura” realizada pela creche.²⁵

²⁵ As fotos apresentadas fazem parte do acervo fotográfico de cada uma das instituições pesquisadas e foram cedidas por elas.



CAS - Foto 02: Mesmo evento “formatura” realizada pela creche após 05 anos.



CAS - Foto 03: Mesmo evento “formatura” realizada pela creche após 10 anos

As educadoras da CAS que me acompanharam apresentaram as rotinas desenvolvidas com cada faixa etária com as quais atuavam e para isso utilizaram-se de vários álbuns de fotos, livros de histórias confeccionadas pela equipe e várias atividades das crianças. Naquela conversa percebemos a importância e a possibilidade de outros momentos como aquele. Com relação à pesquisa que apresentava como proposta à equipe, as educadoras perguntaram se eu iria “pesquisar” ou “ajudar quando necessário”. Eu respondi que minha pesquisa era participante e que eu contava com a ajuda delas para não atrapalhar muito. Nesse momento, conheci a psicóloga, membro da equipe, que se encontrava em férias quando realizei o primeiro contato.

Desse dia até o dia 15 de dezembro de 2004, estive nessa instituição três vezes por semana, das sete horas e trinta minutos às onze horas e trinta minutos, acompanhando os trabalhos da equipe. Silva (2000), em seus estudos sobre etnografia, aborda o fato de que,

quando entramos em um terreno alheio – o lugar do outro —, precisamos conhecer e respeitar a “ética local” daqueles que serão os nossos parceiros de pesquisa.

Entrar no terreno alheio ou chegar ao campo, como escreve o autor, exige do(a) pesquisador(a) tato, sensibilidade, um desejo de conhecer e compreender o cotidiano profissional, compreender o desejo e as demandas das educadoras que, no meu estudo, são responsáveis pelo cuidado e pela educação de crianças pequenas. Tenho direcionado meu olhar com o objetivo de sentir as diferenças, as semelhanças e as peculiaridades entre as duas instituições.

Neste sentido Gallindo (2004) destaca que a teoria, em contato com a realidade, aponta caminhos para a construção de uma pesquisa abrangente e significativa, com aprofundamento de questões que fortalecerão o desafio posto na construção da Pedagogia da Educação Infantil.

Para uma melhor compreensão e contextualização da pesquisa, apresento um breve histórico sobre a cidade de Campinas local, onde acontece a pesquisa. Em seguida descrevo os dois locais em que desenvolvi a pesquisa.

4.1 – CAMPINAS: UM POUCO DE HISTÓRIA E O CONTEXTO URBANO EM QUE ATUAM AS CRECHES.

A região em que se localiza o município de Campinas, um dos principais centros tecnológicos e de negócios do Brasil, constitui-se como um dos pólos da Região Metropolitana de Campinas, a RMC, institucionalizada em 2000 e formada por dezenove cidades, com uma população estimada em dois milhões de pessoas. Com esta pujança, estudiosos prevêem que, futuramente, Campinas poderá ser uma das metrópoles mais ricas do País.

O município conta com pouco mais de duzentos e sessenta anos de história, abrangendo os períodos Brasil Colônia, Império e República. Antonio da Costa Santos, prefeito de Campinas, morto em 2001, em sua tese de doutorado retrata as origens de Campinas e conta a intencionalidade da criação da cidade.

As circunstâncias e os objetivos para os quais Campinas foi criada estão descritos por SANTOS (2002) da seguinte forma:

Acontece como consequência da política iluminista de ocupação do eixo centro – sul da colônia, após a transferência da capital do Estado do Brasil para a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, em 1763, e à véspera da inauguração da Lisboa pombalina reconstruída do terremoto de 1755.

Nesta circunstância foi decidida a fundação da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiá por dom Luis Antonio de Sousa Botelho Mourão, o morgado de Mateus, capitão-general e governador da capitania de São Paulo (1765-1775). (p.27).

O autor relata que dom Luis Antonio de Sousa Botelho Mourão, o morgado de Mateus, era fidalgo da Casa Real, cavaleiro da Ordem de Cristo e foi o político designado para:

[...] fortalecer na colônia brasileira o poder mercantilista do Estado português. Coube a ele restaurar a autonomia política paulista e realizar na Repartição Sul do Estado do Brasil, entre 1765 e 1775, o projeto pombalino de governo caracterizado por uma determinada forma de despotismo, ilustrado, reformista e anticlerical (p.44).

Portugal, naquela ocasião, tinha uma economia decadente e derrotada, subordinada ao interesse dos ingleses. Os políticos da época objetivavam o restabelecimento do poder econômico e da soberania nacional, comprometidos pela Revolução Industrial inglesa que transformara as antigas bases de sustentação das relações da metrópole portuguesa com a colônia brasileira (p.28).

Ao longo da narrativa, SANTOS (2002) afirma que a “concepção cartográfica” desenvolvida por dom Luis Antonio de Sousa Botelho Mourão, o morgado de Mateus, era originária de informações familiares, *uma vez que de sua família, saíram dois importantes governadores gerais no século XVII* (p.45).

Com esses conhecimentos em mãos e o estudo detalhado de leituras e comparações de mapas e rede de caminhos, passou-se uma década para a

fundação da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso – ocorrida em 14 de julho de 1774 – aconteceu durante os últimos dias das relações políticas entre o morgado de Mateus e Sebastião José de Carvalho e Melo, o conde de Oeiras e marquês de Pombal (p.73).

Nos marcos de sua formação colonial, a cidade de Campinas surgiu na primeira metade do século XVIII como um bairro rural da Vila de Jundiaí. Localizado nas margens de uma trilha aberta por paulistas do Planalto de Piratininga entre 1721 e 1730, o povoamento do "Bairro Rural do Mato Grosso" começou com a instalação de um pouso de tropeiros nas proximidades da "Estrada dos Goiazes". O pouso das "Campinas do Mato Grosso" impulsionou o desenvolvimento de várias atividades de abastecimento e promoveu uma maior concentração populacional.

SANTOS (2002) analisa que

Situado na metade do ancestral percurso bandeirista entre Jundiaí e Mogi-Mirim, como ponto de definição do “caminho único” para aquelas minas setentrionais este pouso antecedeu em quatro décadas o marco geográfico da fundação da própria freguesia (p.87).

CANO & BRANDÃO (2002), em estudo sobre a urbanização, a economia, as finanças e o meio ambiente na Região Metropolitana de Campinas, discorrem sobre a economia regional quando da criação de Campinas, destacando que *a economia de sua região era baseada no plantio de cana e na produção de açúcar* (p.101).

Chegavam fazendeiros procedentes das regiões próximas. Esses fazendeiros buscavam terras para instalar lavouras de cana e engenhos de açúcar. Dessa maneira, transformações diversas aconteceram na economia campineira, chegando ao alto índice de produção açucareira no início do século XIX. Os autores acima apontam que *Campinas produzia 160 mil arrobas de açúcar nos 93 engenhos existentes, além de cachaça.*

A economia continuou seu crescimento, só que na ocasião as plantações de café já suplantavam as lavouras de cana e dominavam a paisagem da região. A produção de cana de açúcar foi se tornando inexpressiva diante dos altos índices apontados pela região Nordeste.

Os cafezais, por sua vez, nasceram do interior das fazendas de cana, impulsionando em pouco tempo um novo ciclo de desenvolvimento da cidade. A partir da economia

cafeeira, Campinas, na década de 1860, passou a concentrar um grande contingente de trabalhadores escravos e livres, de diferentes procedências, empregados em plantações e em atividades produtivas rurais e urbanas.

Nesse período, em 1868, a cidade começava a experimentar uma "modernização" nos meios de transporte, de produção e de vida, com a implantação da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. CANO & BRANDÃO (2002, p.101) enfatizam que a fundação da estrada de ferro foi realizada *essencialmente com capital dos cafeicultores locais, ligando Campinas a Jundiaí, com 44 km e alcançando, a partir daí, a capital e o Porto de Santos.*

O crescimento ocorria tanto no aspecto econômico, quanto no aspecto urbano. Os autores destacam *a criação do Instituto Agrônomo de Campinas e a implantação de diversas indústrias, Companhia Campineira de Iluminação a Gás, Banco Comercial e Agrícola de Campinas e da Companhia Telefônica Campineira*

Vale ressaltar também a importância de Campinas como *importante centro de lideranças econômicas e políticas de nível nacional, como, por exemplo, o presidente Campos Sales e o deputado e ministro Francisco Glicério.* A região passou a ter um destaque não só econômico, mas também com relação a recursos humanos, no campo intelectual. Estava se estruturando um centro econômico e político na cidade.

A partir de 1930, CANO & BRANDÃO (2002) registram que a cidade "agrária" de Campinas assumiu um aspecto mais industrial e de serviços. *A crise cafeeira dos anos 1930 e as mudanças políticas do país marcaram o fim de uma era com grandes transformações.* A cidade passou a concentrar uma população constituída de imigrantes procedentes de diversos países e migrantes das mais diversas regiões do Estado e do País.

No plano urbanístico, por exemplo, Campinas recebeu em 1934, com assessoria de Prestes Maia, o Plano de Melhoramentos Urbanos, um amplo conjunto de ações voltado a reordenar suas vocações urbanas, sempre na perspectiva de impulsionar velhos e novos talentos, como o de pólo tecnológico do interior do Estado de São Paulo.

Muitos imigrantes, em 1939, chegavam a Campinas atraídos pelo novo perfil industrial. A cidade passou a vivenciar um novo momento histórico, marcado pela migração e pela multiplicação de bairros nas proximidades das indústrias na época. Os autores CANO & BRANDÃO (2002) apontam *6 mil operários e uma centena de fábricas*

muitas de importância nacional, como: Chapéus Cury, fogões Dako, Dunlop, Johann Fabber, Singer e Swift.

Campinas consolidava-se, a economia urbana industrial conferia-lhe *predominância na estrutura produtiva do município. A pavimentação da Via Anhangüera em 1948 potencializaria ainda mais sua economia* (CANO & BRANDÃO, 2002, p.102), estabelecimentos como a atual Rede Frango Assado — que se fixou às margens das grandes rodovias em implantação — dariam a Campinas a centralidade de que hoje é detentora em uma vasta região.

De acordo com CANO & BRANDÃO (2002), o resultado do Plano de Melhoramentos Urbanos levou duas décadas para se tornar visível. Essa visibilidade surgiu com a constituição, na cidade, de uma periferia que veio a criar em Campinas uma grande especulação imobiliária, com o surgimento de loteamentos, principalmente ao longo da então recém-pavimentada Via Anhangüera.

Na década de 50, CANO & BRANDÃO (2002) destacam que: *a urbanização passou a se consolidar de maneira segregada. O intenso processo de valorização imobiliária foi expulsando a classe mais pobre das áreas centrais, que passou a se deslocar para áreas mais distantes* (p. 124).

Estes novos bairros, implantados originalmente sem infra-estrutura urbana, conquistaram uma melhor condição de urbanização entre as décadas de 1960 a 1990, ao mesmo tempo em que o território da cidade aumentava quinze vezes e sua população cerca de cinco vezes. De maneira especial, entre as décadas de 1970 e 1980, os fluxos migratórios levaram a população a praticamente duplicar de tamanho.

Em termos de formação educacional da população do município, na primeira metade do século XX, de acordo com MEDRANO (2002), mais precisamente em 1941, foi criada a Faculdade de Campinas, para atender a demanda de jovens que já estudavam na cidade e que tinham interesse em prosseguir seus estudos. A cidade passou então a oferecer na região formação em nível superior, sendo a primeira cidade do interior a oferecer curso de graduação, iniciando com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que posteriormente culminaria no que é hoje a Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Com o aumento populacional, a ocupação desordenada foi sendo uma constante. A falta de infra-estrutura de habitação, aliada à ausência de serviços públicos, como postos de

saúde, hospitais, escolas e creches, proporcionou sérios problemas sociais para essa parcela da população.

Economicamente, foram incentivadas medidas para as exportações agroindustriais e Campinas foi marcada pela estruturação de um pólo de alta tecnologia, sobretudo no curso dos anos 70, em grande medida impulsionada pela criação e pelo desenvolvimento da Universidade Estadual de Campinas - uma das maiores e mais importante instituições de ensino e pesquisa do País. Esse pólo tecnológico, consolidado nas décadas seguintes, juntamente com o CPqD e o CTI, caracterizou a cidade como um dos mais vigorosos centros econômicos da América do Sul.

Na esteira da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e da Universidade Estadual de Campinas e com a criação do pólo de alta tecnologia, estabeleceu-se uma rede complexa de comércio e serviços, assim como uma população crescente de nível educacional elevado, demandada pelo pujante crescimento econômico dos anos 70 e 80, o que permitiu à cidade enriquecer e desenvolver-se. Muito embora, às vezes, esse crescimento não tenha prestado o devido reconhecimento à importante contribuição da população trabalhadora, Campinas é hoje uma cidade caracterizada por alto desenvolvimento econômico e humano, muito marcada por diversidades e diferenças socioeconômicas, mas que se transformou numa grande metrópole regional.

Na atualidade, Campinas, uma metrópole que reúne mais de dois milhões de habitantes, superando outras regiões metropolitanas do Brasil, tem crescido acima da média do Estado, distribuída por quatro distritos (Joaquim Egídio, Sousas, Barão Geraldo e Nova Aparecida) e centenas de bairros. Como município expoente do progresso tecnológico, atrai grande parte do investimento previsto para o Estado de São Paulo.

Segundo CANO & BRANDÃO (2002), tal vigor econômico é traduzido em crescimento populacional, trazido em especial pela ampliação de sua população trabalhadora, mas tem apresentado nas últimas duas décadas uma qualidade de vida cada vez mais deprimida com os problemas contemporâneos, a saber: *Ocupação urbana da área rural sem o necessário controle, e processos acentuados de exclusão social que se expressam na crescente favelização e na exacerbação da violência urbana* (p. 154).

Em um cenário como este, como acontece o cotidiano das educadoras de creche? Há conexões entre trabalho produtivo e desenvolvimento pessoal e profissional?

4.2 – AS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

4.2.1 – Creche Mãe Luiza²⁶

Breve Histórico

O Educandário Eurípedes /Creche Mãe Luíza é um departamento do Centro Espírita Allan Kardek (CEAK). Suas atividades iniciaram-se nessa cidade em 30 de setembro de 1962. Está localizado com a frente do prédio para a Av. Theodureto de Almeida Camargo, 750 – Vila Nova — e a lateral para a estrada conhecida por "Tapetão", que liga Campinas a Paulínia (SP-332), no trecho entre o bairro Vila Nova e a Rodovia D. Pedro I, próximo da Unicamp.

Com o intuito de ampliar o atendimento e estender a atenção às crianças, em 06 de setembro de 1969 nasceu a Creche Mãe Luiza, que hoje atende cento e noventa crianças.

ESPAÇO FÍSICO

A instituição está instalada em local amplo e divide suas instalações com o Educandário Eurípedes de modo bem organizado, pois há uma ala para cada departamento do CEAK.

A estruturação do espaço físico segue a seguinte organização²⁷: recepção ampla com *marketing* da instituição e dos parceiros (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas – FEAC), projetos realizados no mês, balancetes mensais e avisos em geral. Para adentrar o interior da instituição, a recepcionista anuncia por telefone a chegada do visitante em um sistema de ramais. No corredor próximo à entrada, estão localizadas as áreas de recursos humanos da creche — trabalho realizado por duas pessoas —, a sala do Diretor da instituição e uma sala anexa, onde são guardados objetos para serem doados às famílias. Um pouco mais adiante está instalada a sala da assistente social, da pedagoga e da psicóloga, que compõem a equipe técnica da Creche Mãe Luiza (CML). É nesta sala, também, que as educadoras são atendidas e recebem orientações sobre as atividades cotidianas.

²⁶ Plano de Trabalho da instituição ano 2005, disponibilizado para consulta.

²⁷ Na página 81 está disponível a planta baixa do prédio.

No mesmo corredor estão situadas a sala do Berçário I, que é um amplo salão com capacidade para dez berços, e uma área de recreação para os bebês. Há também uma copa organizada, onde os bebês realizam as refeições. Duas salas da pré-escola com o mobiliário adequado para a faixa etária. À direita, um banheiro para as crianças, subdividido para meninos e meninas, e a sala do Berçário II, com instalações e mobiliário adequados para a clientela atendida. Em frente a esta sala, há um espaço amplo, onde em alguns momentos acontece a projeção de fita de vídeo.

Seguindo em frente, saímos no amplo parque, composto de uma área coberta e de outra, aberta, onde se encontram os brinquedos, como balanço, trepa-trepa, gira-gira, a casinha do Tarzan e um espaço onde a grama é vencida pelo passa-passa das crianças em muitas brincadeiras. Nesse espaço situa-se também o banheiro das educadoras, com armários individuais. E a ampla sala do Infantil III, com mobiliário e equipamentos para atender a faixa etária a que se propõe. Ao lado está a sala do Berçário III e, logo em frente, uma copa, que serve também de local para lanches rápidos e um bom cafezinho. Esse espaço é utilizado também como sala de costura das voluntárias.

Na saída do parque há uma oficina de manutenção, onde são realizados pequenos consertos e reparos em geral. Há um amplo refeitório, seguido da cozinha industrial, onde são preparadas as refeições que compreendem: café da manhã (café com leite ou chocolate e pão com manteiga) e almoço (com o seguinte cardápio: arroz, feijão, salada mista de legumes variados com carne ou frango, fruta da época e/ou gelatina de sobremesa). Ao retornarmos para as salas do berçário ou pré-escola, passamos pelo “pátio interno”. Este é o local utilizado para as festas e comemorações da instituição.

No sentido oposto ao da área infantil, ficam algumas salas ocupadas pelos adolescentes e uma extensa área verde que as educadoras podem utilizar com as crianças quando quiserem. Porém, esta é pouco utilizada devido à distância e à dificuldade de locomoção das crianças pequenas. O “complexo do CEAK”, ainda conta com um parque gráfico, com a escola de panificação e o comércio de artigos da padaria, que a maioria dos que transitam pelo “tapetão” conhece.



CRECHE MÃE LUIZA
PLANTA BAIXA - DESENHO SEM ESCALA

Objetivos Gerais da CML²⁸

A CML propõe-se atender crianças de quatro meses a seis anos, desenvolvendo um trabalho estruturado segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil/LDB, a Lei Orgânica da Assistência Social/LOAS e o Estatuto da Criança e do Adolescente /ECA. Com base na proposta sócio-educativa, respeita a criança como um sujeito de direito.

Objetivos Específicos da CML

A instituição busca atender as crianças com alimentação, higiene, parque, vídeo e atividades diversificadas de acordo com a faixa etária. Todo esse trabalho está direcionado para a formação integral da criança, pois os educadores acreditam que a Creche não se reduz a um espaço de cuidados físicos básicos, mas de Educação Infantil que, de acordo com a LDB, tem por objetivo desenvolver as capacidades inatas de crianças de zero a seis anos e integrá-las ao meio em que vivem.

Público Atendido

A Creche Mãe Luiza atende diariamente, em período integral, cento e noventa crianças de quatro meses a seis anos. São filhos de mulheres que preferencialmente estejam trabalhando. Essas mulheres geralmente são moradoras do Jardim São Marcos, Jardim Campineiro, Jardim Santa Mônica, San Martin, Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano(CDHU), Real Parque, Vila Costa e Silva, Parque São Quirino, Jardim Santana e de outros bairros não necessariamente próximos da creche, uma vez que as mães optam por matricular seus filhos em instituições próximas de seus locais de trabalho.

²⁸ Ver nota 26 para os tópicos desta página.



CML Foto 4: Convívio multiétnico desde a mais tenra idade.

Proposta Pedagógica

Segundo documentos da creche e esclarecimentos da pedagoga, todas as atividades são desenvolvidas dentro de uma proposta pedagógica que possa contribuir para a formação de um indivíduo crítico e participante da sociedade. Toda criança é um cidadão agora, e não somente no futuro; portanto, deve ser respeitada enquanto ser em desenvolvimento com necessidades específicas. Sabe-se que a creche é um espaço para o qual a criança traz emoções e sentimentos diversos e por isso tem-se a preocupação de acolhê-la e criar oportunidades para que possa sentir-se mais segura e também possa desfrutar sua infância.

Projetos Desenvolvidos

Vários são os projetos desenvolvidos pela Creche Mãe Luíza: no aspecto pedagógico, temos: “Adaptação na creche”, “Chegou a hora de ir para a escola”, “Uso do cantinho na sala de aula”, “Informática para as crianças do Infantil e Pré-Escola”,

“Alimentação saudável”, “Higiene e saúde” e os grupos de estudo. No aspecto social: Grupo de participação da família, Projeto reciclagem e orientações básicas para gestantes, Auxílio cesta básica, Artesanato, Informática para adultos, Voluntariado. Esses projetos acontecem integrados à dinâmica cotidiana das crianças.



CML Foto 5: participação masculina nas atividades cotidianas.

Equipe e Organização do Trabalho

A creche usa a denominação de educadora para a profissional que trabalha com os bebês e crianças até três anos. Ela passa a ser denominada professora quando trabalha com crianças acima de quatro anos. A educadora fica com as crianças durante o período integral

(oito horas diárias de trabalho com uma hora de descanso) e dela é exigida formação do ensino médio; pelo que eu consegui obter por meio das entrevistas e da vivência em campo, preferencialmente a educadora deve ter concluído o curso de monitora de creche oferecido pelo Educandário Eurípedes. Já a professora trabalha meio período (quatro horas) com as crianças e para seu trabalho o curso de Magistério é pré-requisito.

Quanto ao curso de monitora de creche oferecido pelo Educandário Eurípedes, temos os seguintes relatos das educadoras:

Assim declarou Valéria:

[...] fiquei sabendo que tinha um curso de educadora, [já fazia] um ano que eu já estava na Bambini,²⁹ trabalhei um ano fiz o curso de educadora em seis meses. Trabalhava à tarde e de manhã eu fazia o curso aqui em seis meses. Aí vim fazer o estágio. A coordenadora daqui gostou do meu estágio, do meu trabalho e aí me chamaram. Na Bambini pagava mais e aqui pagava menos, aí eu vi por um lado que a criança precisava mais e [que o comércio] precisava menos, eu vi por esse lado que o comércio tem sempre alguém, que eles não exigem experiência e aqui estava precisando com experiência, mas já tinha essa vontade que foi o que me ingressou aqui, minha vontade de desenvolver o trabalho, aí eu vim. (Val, CML, p. 06).

A educadora Sara já nos coloca a par da estrutura do curso e como era seu desenvolvimento, bem como os estágios:

O curso era assim: três vezes por semana, segunda, quarta e sexta. E dividido em três partes. De segunda quem dava era [uma enfermeira]. [De quarta-feira] então ela [a fonoaudióloga] falava muito sobre leis: LDB, ECA, muito sobre a história da creche, creche de antigamente, como é a creche atual e qual seria a creche dos sonhos. Então eu lembro que nós tivemos que fazer um teatro, um grupo fez a creche de antigamente, tudo com texto, tenho até hoje as apostilas. Outro grupo teve que fazer a creche atual e outro sobre a creche dos sonhos, que seria a creche perfeita. Então ela trabalhava muito com teatro, com dinâmica, com recortes. Essa era a aula de segunda-feira. Na quarta-feira, a aula era sobre saúde, [com a] enfermeira. Então era só sobre a saúde do bebê. Ela passou filmes de como cuidar do bebê desde o nascimento, tudo sobre saúde, vacinação, desenvolvimento, também deu uma apostila pra gente sobre isso. E na sexta-feira, era o lúdico, com a [psicóloga] que na época era a coordenadora lá da creche, era brincadeiras. A história da brincadeira, mas era assim uma aula era dentro da sala, uma aula era lá fora. Brincando mesmo. Ela pôs a gente pra brincar. Sabe, resgatar as brincadeiras de quando a gente era pequena, o adulto esquece de brincar como brincou. E ela quis resgatar isso. E era esse curso dividido em três partes. Depois de dois meses começavam os

²⁹ Bambini é uma panificadora-escola da instituição, ligada ao Educandário Eurípedes e, pelas informações colhidas até o final da pesquisa, seus proventos não são utilizados para financiar parte da CML.

estágios. Então na época tinha estágio na Creche Mãe Luzia e na Creche Cláudio de Souza Novaes na Chácara Primavera. (Sara, CML, p. 06).

Esses dois breves relatos das educadoras da CML fornecem-nos uma pequena noção da importância desse curso para monitoras ministrado pelo Educandário Eurípedes. Apesar de um relato ser mais detalhado que outro, ambas as depoentes enfatizam a questão da qualificação necessária para trabalhar com as crianças. No primeiro, Val menciona, em contraposição ao trabalho no comércio, que na creche se exige qualificação profissional *e aqui estava precisando com experiência*.

Já Sara fornece informações detalhadas sobre o curso em sua fala. Sua narrativa indica as preocupações com o cuidar e com o educar, já mencionadas quando fiz a retrospectiva histórica da instituição da creche. São citadas preocupações com a saúde, higiene (atividades mais ligadas ao cuidado), mas também com a importância de trabalhar o lúdico, o brincar (atividades mais ligadas ao educar). E também o fato de se oferecer um curso específico para monitora revela a distância em relação à antiga realidade das Rodas dos Expostos e das Casas de Misericórdias, precursoras da creche, em que a qualificação das pessoas não era exigida e nem reconhecida. Aliás, naquela época a atividade de cuidar, conforme já destacado por Marcílio e Moreira Leite, não era entendida como atividade profissional. Muito diferente do que constatamos por meio destes relatos.

A distribuição da equipe acontece da seguinte forma:³⁰

Berçário I

Duas educadoras, com dez crianças de quatro meses até catorze meses.

Berçário II

Duas educadoras, com catorze crianças de catorze meses até vinte e quatro meses.

Berçário III

Duas educadoras, com vinte crianças de dois a três anos.

Maternal A

Uma educadora, com vinte crianças de quatro a cinco anos.

Maternal B

Uma educadora, com vinte crianças de quatro a cinco anos.

Infantil A

³⁰ Esse modo de organização funcionou até dezembro de 2005.

Uma professora, com vinte e cinco crianças de cinco a seis anos.

Infantil B

Uma professora, com vinte e cinco crianças de cinco a seis anos.

Pré - Escola A

Uma professora, com vinte e cinco crianças de seis a sete anos.

Pré- Escola B

Uma professora, com vinte e cinco crianças de seis a sete anos.

Contam ainda com duas educadoras que fazem o trabalho de revezamento nos horários de almoço, nas saídas e ausências em geral. Agregam este quadro³¹: uma recepcionista, dois ajudantes de manutenção³², três funcionários de apoio e limpeza, uma chefe de cozinha com quatro ajudantes, perfazendo um total de vinte e nove funcionários.

Recursos Financeiros

A mantenedora é o Centro Espírita Alan Kardec. Os recursos financeiros são provenientes da associação de filiados, FEAC, ajudas e doações externas, na forma de gêneros alimentícios, brinquedos, roupas, calçados. Esses dois últimos itens são postos à venda em bazares organizados pela instituição. Com relação à renda da padaria Bambini, que funciona ao lado da creche, nada foi mencionado.

Parcerias

A Creche Mãe Luíza tem parceria formalizada com a Prefeitura Municipal de Campinas, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Assistência Social, Fundo Municipal de Assistência Social, Trabalho em Rede, que são parcerias com a comunidade: atendimento em postos de saúde e corte de cabelo, dentre outros.

³¹ Esse quadro sofreu modificações para 2006.

³² Foi observada a presença masculina apenas desses profissionais mencionados.

O COTIDIANO: A ROTINA DE UM DIA DE CRECHE.

A creche é aberta às sete e quinze. Mães, monitoras e funcionários encontram-se no portão. Cada criança chega em sua respectiva sala, onde já encontra a monitora responsável. Neste momento são passadas as informações gerais sobre as particularidades de cada criança: se há algum remédio³³, se alguém vai sair mais cedo, se teve febre e outros detalhes, em meio a muito choro, pois não é fácil separar-se da mamãe.

Essa dinâmica de entra-e-sai de adultos e crianças mais velhas prolonga-se até por volta de sete e trinta, quando uma grande parcela de crianças já chegou e está se acostumando com o novo dia, já que na Educação Infantil cada dia é novo, nem sempre estão os mesmos colegas, nem sempre pode ser realizado o que foi planejado...

Por volta de sete e quarenta e cinco, a criançada é encaminhada para o refeitório local, onde é servida a primeira refeição oferecida pela CML. Em seguida é realizada a higiene oral. Os pequenos tomam suas mamadeiras em sala e neste horário já foi realizada uma troca de fraldas, se houve necessidade. Há, então, um momento de recreação para os bebês, que consiste em atividades psicomotoras individuais, em que exercícios com bola e rolo são desenvolvidos com as crianças, além da socialização e das atividades em sala. Enquanto isso, com os maiores já ocorreu a organização do dia na roda de conversa, a identificação dos presentes e ausentes e a realização de uma atividade do projeto do mês.

³³ A partir de 2006 a creche não administra mais medicamentos para as crianças.



CML Foto 6: Brincadeiras com crianças pequeninhas

Entre nove horas e nove e trinta, ocorre o momento do parque, que acontece de forma escalonada entre as turmas de crianças. Nessa ocasião as crianças se encontram e se separam pelos desentendimentos acontecidos por motivos diversos: “Ele pegou meu pneu”, “Ela não deixa eu entrar na brincadeira”, “As duas jogaram terra em mim” e seguem por aí os queixumes... Estão desde as crianças menores até os “maiores”, de seis anos, juntos. É muita queixa para registrar e negociar. Para os pequenos e grandes são poucos os balanços, os brinquedos, as pазinhas, enfim... tudo é pouco.

Desse pouco e desse tudo é que são realizadas as brincadeiras. As educadoras ensinam às crianças as mais diversas brincadeiras: pega-pega, corrida, esconde-esconde, “seu lobo”, escorregador (as educadoras escorregam com as crianças para que se sintam seguras). No balanço ocorre o mesmo tipo de atitude por parte dos adultos que compartilham deste momento; e tem a famosa casa do Tarzan, muita gente sobe... mas na hora de descer a coragem faltou e, mais uma vez, sobe a educadora para ajudar a criança. Bom, depois de tanta adrenalina, a barriga está roncando e é hora de lavar a mão e o rosto e descer para o refeitório, rever os amigos, comentar das brincadeiras do parque e, é claro,

comer. Após “limpar todo o prato” (“Êta criançada que come bastante!”), repetir o suco e a sobremesa, vamos escovar os dentes, nos organizar e descansar um pouco para repor as energias. As crianças menores seguem rotina semelhante: após o parque todos comem fruta amassada e tomam banho, fazem as refeições em cadeirões para os “médios” e mesa com cadeira para os maiores. O descanso de um modo geral acontece das onze e trinta até por volta de treze e trinta. Alguns não querem acordar, mas é preciso.

São realizadas trocas de fralda nos menores e de roupa, nos casos em que tenha acontecido algum “imprevisto”. Os que não foram ao parque pela manhã podem fazê-lo à tarde e a continuidade da rotina vai se desenvolvendo com as atividades elaboradas.

Por volta de quinze horas, as crianças fazem a terceira refeição do dia, chamada de lanche: suco e bolacha, na maioria das vezes. No período da tarde as atividades de contar histórias, ouvir música, teatro, fantoches, casinha e outras mais são realizadas, na maioria das vezes, em sala e poucas vezes no parque. Por volta de dezesseis e trinta, muitas mães já começam a chegar³⁴. Esta rotina de saída segue até as dezessete horas, quando todos se vão com um “Até amanhã”, sabedores de que amanhã é outro dia.

4.2.2 – Creche Área de Saúde

Breve Histórico

A Universidade Estadual de Campinas é uma instituição pública de ensino superior, além de importante patrimônio social da região. Situa-se na cidade de Campinas, distante aproximadamente cem quilômetros da capital de São Paulo. A universidade está dividida em três *campi*: Campinas, Limeira e Piracicaba. Apesar disso, preserva a integração de suas diversas áreas de atuação. Em sua universalidade e diversificação, a Unicamp é vista como instância privilegiada na difusão da experiência cultural e científica da nossa sociedade, oferecendo um ensino de qualidade, desenvolvendo pesquisas e tecnologia de ponta.

³⁴ Em 2006, o número de peruas escolares aumentou bastante, poucas mães vão pessoalmente buscar seus filhos, devido ao horário de encerramento da creche, que não coincide com o término das atividades profissionais das mães.

Com relação à Educação Infantil, atualmente, a Unicamp conta com três creches em funcionamento: Centro de Convivência Infantil - CECI/ Piracicaba -, desde 1982; o Centro de Convivência Infantil - CECI/Campinas -, desde 1982; e a Creche Área de Saúde - CAS /Campinas -, desde 1990. Neste trabalho será enfocada somente a CAS, por motivos já mencionados.

Em 1982, durante a gestão do Reitor Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti, a primeira creche foi implantada, atendendo apenas dez por cento da demanda. O critério de seleção para o atendimento da criança baseava-se no fato de a criança ser filho (a) de mãe servidora da Universidade e estar em fase de amamentação. A primeira creche atendia crianças até nove meses de idade, durante o período de amamentação.

Espaço Físico

A CAS está instalada em terreno amplo e tem as dependências onde o trânsito de crianças e famílias é mais intenso separadas da área administrativa. Esta se constitui da seguinte forma³⁵: secretaria, onde três funcionárias tratam dos recursos humanos; sala da direção; sala da assistente social e nutricionista; e uma sala de reuniões, que também é utilizada como sala de vídeo para as crianças. Um banheiro com armários individuais que atende a equipe que trabalha nesta área.

Em frente à área citada está a recepção, onde uma pessoa da equipe encaminha os usuários, atende telefone e transmite os recados e chamadas telefônicas. Há, ainda, a sala onde as solicitações administrativas são geradas: solicitação de férias, afastamentos, licenças, atestados e outras demandas administrativas. Existe uma sala posterior, na qual a responsável pela área de psicopedagogia atua juntamente com uma enfermeira, cada uma em sua área específica, e ambas assessoram a direção da creche. Um banheiro com armários individuais atende a equipe que trabalha nesta área denominada berçário. A refeição para as crianças deste módulo é preparada por duas auxiliares de cozinha. Logo em frente a esta dependência, está um amplo salão dividido por banco de cimento revestido com estofado: uma parte serve para recreação e atividades das crianças e a outra serve de

³⁵ Na página 94 encontra-se a planta baixa do prédio.

refeitório. Este módulo conta com um espaço de areia e um solário sombreado e com bancos de madeira. Existem ainda três quartos, com onze berços cada; em frente aos quartos está situado o banheiro, o chuveiro e o trocador para as crianças atendidas neste espaço e a sala de amamentação para as crianças em fase de aleitamento natural ou artificial.

Um pouco mais à frente, ainda à direita, um *hall* viabiliza o acesso ao Maternal I. Há a sala onde são realizados os procedimentos de saúde dos respectivos turnos: inalações, curativos, medida e pesagem das crianças. Um banheiro com armários individuais atende a equipe que trabalha nesta área.

Em frente a esta dependência também há um salão dividido em duas partes: uma para refeição e outra para recreação e atividade das crianças. Nesta parte há um aquário que serve de elemento de decoração e atividades para as crianças da creche; também neste espaço, uma grande rede guarda as bolas de diversas cores; embaixo dela há um “estacionamento” para mais de vinte motocas e triciclos que são utilizados pelas crianças dos maternais I e II.

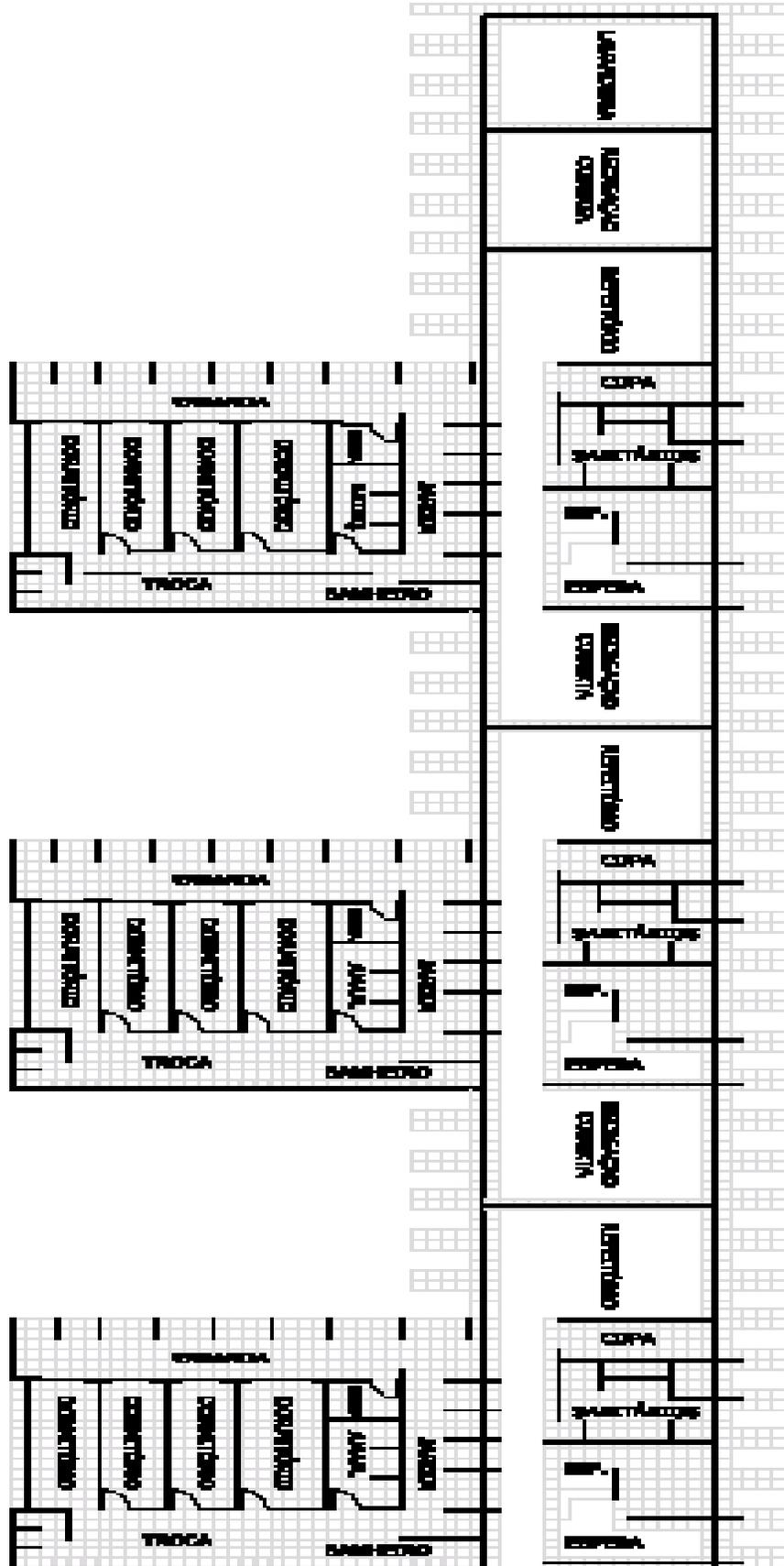
Este módulo conta ainda com um parque que contém tanque de areia, gira-gira, escorregador e um espaço para lavagem de mãos, que também é utilizado pelas crianças em suas brincadeiras. No parque há dois bancos de madeira para descanso de adultos e brincadeiras dos pequenos. Existem quatro quartos, em frente aos quais estão situados o banheiro, o chuveiro e o trocador para as crianças atendidas no espaço descrito. Neste módulo está localizada a sala das pedagogas responsáveis por cada um dos períodos.

Seguindo, temos um *hall* que viabiliza acesso externo para o Maternal II. Temos a sala da psicóloga, onde são realizados os atendimentos aos familiares e também daqueles que procuram orientação. Também há um banheiro com armários individuais que atende a equipe que trabalha nesta área.

A refeição para as crianças deste módulo é preparada de maneira semelhante ao módulo anterior e servida no esquema de *self service*. No salão interno do Maternal II existem cantos temáticos para brincadeiras e brinquedos em geral: bonecas, carrinhos, bichos de pelúcia, panelinhas, xícaras e outros utensílios de cozinha. Este módulo conta ainda com um parque maior do que os relatados até o momento, atendendo às necessidades das crianças que freqüentam este módulo, tais como: maior espaço para aprimoramento

motor e da fala, para interação com os colegas, atividades coletivas entre outros. O parque contém tanque de areia maior que o do módulo anterior, dois gira-giras, dois escorregadores com tamanhos diferentes, sendo um fixo no parque e outro em plástico resistente, lavável, cavalos de brinquedo fixos no chão, trepa-trepa, uma casinha de alvenaria, dois chuveiros para os dias mais quentes, um espaço para lavagem de mãos, que também é utilizado pelas crianças em suas brincadeiras; no parque, dois bancos de madeira oferecem oportunidade de descanso aos adultos e de brincadeiras aos pequenos. Existem quatro quartos, com um banheiro em frente, quatro chuveiros e três pias para as lavagens das mãos das crianças. Neste módulo está localizado também o almoxarifado da instituição, onde vários tipos de materiais são armazenados. Há uma pessoa específica que realiza o controle dos materiais.

Finalizando, temos a lavanderia, local onde são realizadas lavagens de peças pequenas como babadores, capas de bebê conforto, panos de mão e outros. Neste espaço são realizados também pequenos reparos de costura e o controle de roupas (toalhas e lençóis) utilizados na CAS.



Objetivos Gerais da CAS:³⁶

A Creche da Área de Saúde existe para atender a um dispositivo da lei trabalhista que determina que em locais onde trabalham mais de trinta mulheres deve haver um espaço para a amamentação de crianças.

Tem como objetivos fortalecer o vínculo mãe-filho, facilitando a continuidade do aleitamento materno; atender as crianças com idade entre dois meses e meio a quatro anos, filhos dos servidores que trabalham preferencialmente em regime de turno na área da saúde da Unicamp, inclusive nos finais de semana e feriado; oferecer atividades educativas e assistenciais em ação conjunta com as áreas multidisciplinares.

Objetivos Específicos da CAS

A CAS tem voltado seus esforços para atender os direitos das crianças como um espaço de cuidado e educação adequados, além de procurar atender os anseios e conquistas das mães.

Público Atendido

Filhos ou dependentes legais das servidoras que atuam em esquema de turno, plantão ou horário especial na área da saúde.

Proposta Pedagógica

O Regimento Interno, escrito na época da inauguração da instituição, tornou-se ultrapassado, em razão dos avanços que vêm ocorrendo na Educação Infantil. Em consequência, a redação da Proposta Político-Pedagógica está sendo elaborada pelas equipes técnicas dos Programas Educativos, a saber: Centro de Convivência Infantil (CECI), Creche Área de Saúde (CAS) e Programa de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD).

³⁶ Informações retiradas do Regimento Interno da instituição, disponibilizado para consulta.

Está fundamentada na concepção da criança como ser social em processo de desenvolvimento, ativa na construção do seu conhecimento e que interage com o seu meio sociocultural. A dinâmica do cotidiano da CAS está pautada na busca de condições que permitam às crianças viverem momentos variados e significativos para seu desenvolvimento integral, respeitando as especificidades e necessidades da faixa etária.

Essa proposta de trabalho é retomada em diversas oportunidades na CAS, nos momentos de formação, nas reuniões pedagógicas e nas conversas informais.

Projetos Desenvolvidos

O trabalho integrado das diferentes áreas culmina na elaboração de atividades educativas e preventivas que são desenvolvidas no decorrer do ano. Dentre elas destacam-se: oficina de mães; música na creche; teatro; educação ambiental; programas de saúde e nutrição; festas comemorativas; formação continuada dos profissionais; acompanhamento semestral do desenvolvimento das crianças; e reuniões com responsáveis.

Equipe e Organização do Trabalho

A equipe que atua na creche organiza o trabalho da seguinte forma:

Berçário - ocupa espaço de três quartos.

Duas educadoras, com dez crianças de quatro até doze meses em cada quarto.

Duas educadoras que fazem o revezamento de folgas, férias, afastamentos e interagem nos momentos de banho, alimentação e atividades mais elaboradas, como atividades com tinta, degustação de frutas ou legumes.

Maternal I – ocupa espaço de três salas.

Duas educadoras, com catorze crianças de um a dois anos em cada quarto.

Duas educadoras que fazem o revezamento de folgas, férias, afastamentos e interagem nos momentos de banho, alimentação e atividades mais elaboradas, como atividades com tinta, giz de cera, degustação de frutas, legumes.

Maternal II – ocupa espaço de quatro salas.

Duas educadoras que fazem o revezamento de folgas, férias, afastamentos e interagem nos momentos de banho, alimentação e atividades mais elaboradas, como degustação de frutas e legumes, atividades com tinta, giz de cera, massa de modelar, argila e passeios na banca do pastel ou na creche ao lado (CECI).

Uma educadora, com doze crianças de dois anos a dois anos e meio em cada sala.

Uma educadora, com doze crianças de dois anos e meio a três anos em cada sala.

Uma educadora, com doze crianças de três a três anos e meio em cada sala.

Uma educadora, com doze crianças de três anos e meio a quatro anos em cada sala.

Agregam este quadro: uma recepcionista, dois ajudantes de manutenção, um ajudante geral perfazendo um total de setenta e três funcionários nos dois turnos; desse total, cinquenta são educadoras que se revezam nos dois horários de trabalho. Uma empresa terceirizada realiza diariamente a atividade de limpeza.

Recursos Financeiros

A creche é mantida com recursos públicos da própria Universidade, recursos esses insuficientes. Devido a isso a instituição solicita da comunidade usuária uma taxa espontânea³⁷ no valor de quinze reais e também pede a doação de dois rolos de papel higiênico e dois sabonetes mensalmente. Vale ressaltar que das cento e oitenta famílias que utilizam o serviço, o recolhimento do valor mencionado representa quarenta por cento do total previsto.

Parcerias

Como a CAS é uma creche pública universitária, torna-se um campo de pesquisa para alunos da própria universidade oriundos da Faculdade de Educação, da Faculdade de Educação Física, da Faculdade e do Curso Técnico de Enfermagem, da Fonoaudiologia, assim como para estudantes de universidades particulares como PUCC, UNIP e FAC, representadas pelas áreas de Educação e Psicologia.

O Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da universidade envia estudantes, denominados bolsistas, que atuam nas unidades instaladas no *campus* como aprendizes. Esses alunos trabalham dezesseis horas semanais, conforme a disponibilidade de cada um, e a Unicamp lhes paga o valor aproximado de quatrocentos reais.

O Centro de Atendimento à Comunidade (CECOM) envia uma dentista e uma auxiliar para realizarem escovação nas crianças a partir dos dois anos semanalmente e trimestralmente promoverem atividades preventivas de higiene e cuidado, como aplicação de flúor e atividades lúdicas.

O Cotidiano

A CAS é aberta por volta de seis e trinta, horário em que os ônibus fretados³⁸ chegam à universidade. Nem todas as mães optam por esse tipo de transporte: algumas utilizam carros próprios e outras fretam “vans”. O movimento de veículos é grande e o trânsito de pessoas na creche também. Muitas mães não chegam apenas com seu(s) filho(s), trazem colegas de trabalho ou das conduções que utilizam para conhecer o espaço em que a criança permanece “todo esse tempo”. Na entrada de cada módulo, após conversarem com a professora responsável por colher as informações a respeito da criança — teve febre, remédio a ser administrado, se vai sair mais cedo... —, cada mãe se despede de seu filho e com pressa se dirige ao seu setor de trabalho, pois existem horários a serem cumpridos. Um misto de choro e alegria faz parte da entrada das crianças: umas correm para os brinquedos dispostos nos salões, outras crianças se apegam às suas mães, despedindo-se com lágrimas.

As brincadeiras, o abraço gostoso da educadora, dos amigos, o livro de história do dia, a troca de roupa e de fraldas dão o colorido da chegada. No lanche das crianças tem pão e suco, mas há dias em que é servido bolo, em outros, bolacha, ovo cozido, omelete, pipoca, bolinho de chuva e mais o que a criatividade das copeiras e o cardápio da nutricionista sugerirem.

³⁷ Essa “taxa espontânea” é solicitada da seguinte forma: solicitamos aos pais (explicando as razões dessa taxa) o valor, não sendo obrigatória a sua entrega e também não sendo prejudicado o atendimento da criança em função do não-pagamento.

³⁸ Ônibus disponibilizado pela universidade mediante pagamento mensal para trazer e levar funcionários do bairro para o *campus* e posteriormente realizar o trânsito contrário.



CAS Foto 7: Interação adulto x crianças

Logo depois, por volta de oito e trinta, as crianças vão para o parque e as brincadeiras recomeçam. No berçário alguns bebês dormem, outros brincam no salão ou no corredor do módulo e aproveitam para “pegar uma cor”. Já no Maternal I, as crianças se entretêm no tanque de areia, fazendo bolo de areia, ou passeiam no corredor exercitando a marcha tão explorada nesta idade; outros brincam com água e assim seguimos até o Maternal II.

As crianças já organizaram o dia, identificaram na chamada os presentes e os ausentes por folga ou férias e combinaram o que vão fazer depois do parque. Alegria geral no módulo: uns correm para os cavalinhos de pau, outros rodam pneus, alguns estão no parque de areia com baldinho e pazinha.

Depois do parque vem o banho, a terra da Unicamp encarde mesmo! É hora de trocar de roupa, ir para o penico, pentear o cabelo e ouvir histórias. Cantar, imaginar, jogar com os amigos, desenhar, pintar, brincar com massinha, visitar outros módulos.

No Berçário, o almoço começa e, quando todos resolvem “dizer” ao mesmo tempo que estão com fome, é aquele chororô. Alguns almoçam no bebê conforto, outros nos cadeirões de papa e “os mais velhos”, por volta dos dez meses, já fazem suas refeições em

mesas. No Maternal I o barulho da colher batendo nos pratos, tentando e conseguindo enfiar a mão na comida, a mão no copo de suco, virando o copo na mesa, é frequente e faz parte do cenário. Agora vamos para o almoço de “gente grande” no Maternal II.

Com o descanso após o almoço dá-nos a impressão de que a creche entra em silêncio. O burburinho de vozes de crianças cede lugar ao dos adultos, conversando. Dia de reunião em um dos módulos, hora de almoço das demais educadoras. O tempo passa depressa, já são doze e trinta (horas). Começa a movimentação para acordar as crianças e preparar-se para a saída do turno da manhã.

Nesse momento começa a sobreposição de horários. O pessoal do turno da tarde vai chegando: são mães, pais, crianças, acompanhantes e funcionários que chegam para mais uma jornada de trabalho. A impressão que se tem é de que não cabem todos na creche. Mas, às vezes, é uma questão de minutos e o que era tumulto vira calma.

As educadoras de cada módulo, responsáveis por registrar as informações, já estão a postos com um olho no relógio e outro na colega da manhã que sai apressada. Um sorriso de quem está chegando para deixar a criança e o choro do momento da separação são constantes na rotina de quem vivencia a creche. O burburinho é grande: mãe falando, espremedor de frutas funcionando e o pessoal descarregando frutas, compras da cozinha...

As brincadeiras recomeçam e seguem até por volta de treze e trinta. O momento é outro, agora composto de outros adultos, outras crianças, outras educadoras e atividades realizadas de modo diferenciado. Organiza-se o dia, identificam-se os presentes e os ausentes e logo já chega a hora do lanche com aquele cardápio variado.



CAS Foto 8: Socialização das crianças no parque.

Em seguida é realizada a atividade do projeto que está sendo desenvolvido. De acordo com o módulo, pode ser individual ou coletivo, depende da organização que as professoras desenvolveram naquele mês. Parece que a hora do parque não chega.... até que finalmente chega.....é baldinho, pazinha, pneu rodando no pé da gente, aniversário com bolo de areia de chocolate, criança querendo ver a Nina³⁹ e toda sua família e querendo passar batom que trouxeram escondido na mochila e vão as professoras organizar o batom que uma pode passar, mas que a outra não pode, porque deixou de ser amiga naquele exato momento. Os bebês maiores do berçário já utilizam o parque do Maternal I, muitos brinquedos são arrastados como apoio para a marcha e a criança quer pegar a bola de sabão lançada no ar pela professora. “Nossa, gente, vamos entrar já está na hora”... Os bebês choram irritados com a areia e a agitação das crianças maiores, um cheirinho começa a incomodar narizes sensíveis, é melhor entrar...

É hora de jogar uma água nestes corpinhos e de aproveitar para deixar as crianças se divertirem e aprenderem nessa atividade de higiene para posteriormente seguirmos para o

jantar..., pois “saco vazio” não pára em pé. No berçário existe um horário só para nortear a rotina, tem dia que o estômago ronca mais cedo e o jantar tem que ser dado, senão... No Maternal I, é a canseira que fala mais alto e as professoras cooperam para que olhos e bocas fechem ao mesmo tempo. Quando isso não é possível adianta-se o jantar ou o sono. No Maternal II, a criança quer saber: "O que tem hoje pra comer?" "Do que é o suco?" "Tem banana?" (Banana sempre tem pra dar e vender!) "Quem vai sentar na cadeirinha?"... e as demandas de quem utiliza a modernidade de um restaurante *self-service*.

Após o jantar, é realizada a higiene bucal e semanalmente contamos com a orientação da dentista, para trabalhar a prevenção de cárie e orientação familiar. A maioria das crianças descansa. As que não querem descansar ficam no espaço junto com outras crianças e adultos também. A creche, de novo, parece que entra em silêncio, para logo recomençar o movimento de saída das crianças. Troca de roupa, lanche colocado na mochila e as crianças vão para o pátio da frente. São dezenove e vinte, as luzes vão sendo apagadas, janelas e portas sendo fechadas e um “Até Amanhã” finaliza o dia: com alegria e acenos nos despedimos para retornarmos no dia seguinte.

4.3 – Ambientes Educacionais: Diferenças e Semelhanças

Os ambientes educacionais das duas instituições pesquisadas diferenciam-se pela própria constituição física de cada uma, por seus recursos humanos e por seus modos de funcionamento. A começar pelo processo de inserção para trabalhar em cada uma das creches apresentadas.

Conforme mencionado, inicialmente a CML opta por contratar pessoas que preferencialmente concluíram o curso de monitoras de creche ministrado no Educandário Eurípedes e que possuam o segundo grau completo, de acordo com as informações coletadas nas entrevistas apresentadas, enquanto que a CAS, até 2003, por conta de não haver concurso público para a função de recreacionista, admitia em seu quadro pessoas que enviavam currículos para a instituição, tendo formação variada, respeitado o pré-requisito para ingressar na CAS: a conclusão do segundo grau após 1996.

³⁹ Tartaruga que reside no parque, doada por uma colaboradora que trabalha na área de nutrição.

O trabalho aparece melhor organizado para as mães da CML, uma vez que, no início do ano, elas já recebem o calendário anual da instituição e, se houver alguma modificação, o “caderno de comunicação”⁴⁰ realiza a tarefa de informar e relembrar as famílias. Na CAS, não é entregue um calendário como é feito na CML; as possíveis paradas e interrupções das atividades são avisadas com antecedência, por meio de comunicação oral e de recado escrito no caderno de comunicação (na CAS também se usa esse caderno) das crianças que utilizam os maternais; no berçário a entrega dos bilhetes é individual.

Tendo como referência a vivência de campo das duas instituições, pude apreender que as decisões que gestam os trabalhos em ambas as instituições são tomadas de forma democrática, guardadas as devidas proporções, com a participação da equipe de educadoras. Há interação entre a equipe técnica e a equipe de educadoras. Na CAS, inicialmente, a ligação entre os turnos é realizada pela equipe técnica, que trabalha em jornada integral, já que o horário de trabalho da educadora é parcial, em um só turno. Já na CML as educadoras trabalham durante os dois turnos, isto é, em período integral.

O financiamento das instituições ocorre de forma diferenciada. A CML é mantida com recursos provenientes de seus parceiros. Já a CAS, por ser uma instituição que integra a Unicamp, tem seu orçamento previsto no orçamento geral da Universidade complementado com pequena contribuição das famílias usuárias.

Inserida nesse contexto, a CAS, enquanto unidade de trabalho, está sujeita a cotas de diversos tipos de materiais utilizados na Universidade e, quando as cotas acabam ou se faz necessária a sua expansão, são feitas exaustivas negociações pela direção da unidade para a obtenção do atendimento. Na CML a realidade é a mesma: a maior parte de seus recursos é oriunda da Prefeitura Municipal de Campinas e de convênios para o suporte técnico da formação de suas colaboradoras, como a Federação de Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC) e a própria Prefeitura.

As parcerias com outras instituições são criadas e geridas pelas pessoas que trabalham em ambas as instituições. No CML uma educadora conheceu na faculdade um arte-educador e o convidou para um momento de formação⁴¹, ou na CAS um membro da equipe técnica conhece em eventos profissionais ou acadêmicos uma pessoa e a convida

⁴⁰ Caderno de comunicação é um elo de ligação e comunicação entre a instituição e a família, usado em ambas as instituições.

para uma atividade de formação. A princípio essas parcerias em ambas as instituições eram de caráter voluntário. Atualmente esse voluntariado está tendendo a desaparecer, mostrando inclusive a valorização da instituição creche, da faixa etária que a creche atende e dos profissionais das várias áreas do conhecimento que podem realizar interlocuções com as equipes envolvidas.

Com relação ao envolvimento das famílias com o trabalho educativo de seus filhos desenvolvido pela instituição, a diferença é significativa. Na CAS as famílias acompanham o trabalho através do caderno de comunicação, das reuniões, quando convocadas, e das conversas informais no momento da entrega e da retirada das crianças. Com base em informações fornecidas pelas famílias, a creche iniciou o Projeto Acolhimento⁴², no sentido de ouvir as famílias em seus anseios, objetivando a melhoria dos serviços prestados e um envolvimento maior na parceria família x creche.

Já na CML a dinâmica é outra. Além das reuniões e do caderno de comunicação, os responsáveis costumemente realizam trabalhos voluntários na instituição, tais como: organização da horta, auxílio em serviços gerais e da cozinha. Ambas as instituições são sabedoras de que é pela família que se chega até a criança.

Em conversas informais com as famílias de ambas as instituições durante o trabalho de campo, ficou evidenciada a importância da creche na dinâmica da vida domiciliar, no sentido de que, sem a presença da instituição no seu cotidiano, os modos de organização familiar para as mais variadas atividades ficariam muito difíceis de serem executados.

Eu não tenho com quem deixar. Se não fosse a creche seria uma complicação. Deixar em casa com outra pessoa eu não confio. Confio mais no serviço da creche mesmo. (Mãe CML – 04/06)

A decisão pela creche, foi pelas referencias e também porque não tenho família na cidade. (Mãe CAS – 02/06)

Meu filho ficava com minha mãe em São Paulo, eu trabalhava de doméstica aqui em Campinas. Eu vim, expliquei a minha situação e logo fui atendida. Foi bom pra mim e pro meu filho que vivia trancado lá em São Paulo. (Mãe CML – 04/06)

⁴¹ Informações registradas no DC de 03/04/06.

⁴² Projeto iniciado em 2003.

O ingresso na creche ocorre de forma tranqüila para as crianças e famílias que centram na figura da mulher a proximidade dos filhos com relação aos locais de trabalho.

Fico próximo da minha casa, eu moro no bairro há muitos anos e conheço a instituição. (Mãe CML – 04/06)

Eu trabalho próximo da creche. (Mãe CML – 04/06)

Fica próximo tanto do meu trabalho quanto do meu esposo, pois ambos trabalhamos na Unicamp. (Mãe CAS – 04/06).

A criança fica bem perto de você, é muito prático e seu acesso à criança no caso de um acidente, alguma coisa é fácil. (Mãe CAS – 04/06).

Quando eu fiquei sabendo que existia creche bem pertinho, eu disse:era tudo o que eu queria. Ficar próxima do meu filho. (Mãe CAS – 02/06).

Ao confrontar os dizeres das famílias em ambas as instituições, vale ressaltar que elas desconhecem o que ocorre nos momentos em que as instituições têm expediente para realizar a formação em serviço das educadoras. Registram que seria interessante saber o que as educadoras estão aprendendo, até para que também pudessem participar mais da educação de seus filhos.

Isso pode ser constatado nos relatos abaixo:

Eu gostaria de ter um retorno, de saber o que elas aprenderam. Algo explicativo de como brincar com as crianças, que atividades realizar em casa com meus filhos ou até mesmo uma comparação: tais atividades que eram realizadas dessa forma, agora são realizadas assim. (Mãe CAS – 03/06)

Normalmente o que aconteceu eu não fico sabendo. Acho importante ter o retorno do que aconteceu. (Mãe CML – 04/06)

Poderia ser um bilhete informativo da instituição colocado no caderno, falando sobre o momento ou um bilhete da professora falando[...]pra mãe saber que não foi um dia perdido e até para descaracterizar que creche é só cuidado. (Mãe CAS – 04/06)

Acho que seria legal elas informarem as mães, até pra gente entender um pouco mais sobre as nossas crianças. (Mãe CML - 04/06)

Não há retorno, talvez uma reunião, um resumo do momento de formação. Interessa aos pais saber o que acontece na creche e como eles podem melhorar em casa. (Mãe CAS – 04/06)

Quanto ao que as crianças realizam quando estão na creche, as mães das crianças maiores repetem a fala de seus filhos; “brincadeira de parque”, “audição de história”, “pintura”, “colagem”, “música”, “vídeo”, dentre outras. Com relação às crianças menores, as mães registram em suas considerações apenas atividades mais ligadas ao cuidado, como: troca de fralda, alimentação e higiene corporal, sem vincular a essas atividades o aspecto educativo que as mesmas possuem. Mencionam:

Eu sei das atividades por que ele tá falando: "Mãe eu fui na biblioteca, eu vi o cachorro, fiz atividade com tinta, eu fui no parque hoje." (Mãe CML – 03/06).

Fico sabendo parcialmente, mais as comemorações no tempo do mais velho. Agora o retorno está maior, (outro filho na creche) que chora, faz xixi, suja a fralda, come, eu já sei. O que é legal é você saber do diferente. (Mãe CAS - 03/06).

Não tenho muita noção. Dorme, brinca (criança menor). A outra faz desenho, pintura e diz também que brigou no parque e empurrou o amiguinho (criança maior). (Mãe CML – 04/06).

Acho que desenvolve atividades, ele fala: "desenho, história, roda de conversa, lanchinho" (Mãe CAS - 03/06).

A observação participante mostrou que, além das atividades de cuidado a que toda criança tem direito, existe um trabalho intencional com as crianças desde o berçário até os maternais em ambas as creches que precisa se tornar mais visível para as famílias que circulam no ambiente das instituições pesquisadas. Talvez uma melhor utilização do caderno de comunicação vai e vem, com informações sobre a intencionalidade das atividades, possa ser o instrumento que dê visibilidade a esse fazer educativo para as famílias.

Com relação às propostas pedagógicas no cotidiano, evidenciou-se que ambas as instituições estão em momentos de transição no sentido de proporcionar às crianças o que a lei rege a respeito delas na Constituição Federal: que elas são sujeitos de direito.

A rotina das crianças está sendo organizada de modo mais flexível, as brincadeiras acontecem de maneira espontânea — dirigidas e livres. Essas brincadeiras acontecem na maioria das vezes no parque, mas também ocorrem nos ambientes internos, como: nas salinhas, corredores e em outros espaços das instituições. Os brinquedos na sua maioria

estão ao alcance da criança e há uma disposição do adulto em brincar com a criança, na intenção de lhe apresentar a cultura na qual está inserida.

Os espaços em que as crianças permanecem são adequados para as faixas etárias atendidas e muitas vezes são adaptados para um melhor conforto da criança e do adulto que com ela trabalha.

Nessa visão, a formação em serviço ocupa um papel primordial, e a organização do cotidiano, para que a qualidade dos serviços prestados à comunidade seja de excelência, segue o seguinte ritmo na CML:

- reuniões para planejamento das atividades: ocorrem quinzenalmente;
- reuniões das educadoras para planejamento em equipe ou dupla: não há um momento formal, destacado. Elas aproveitam as ocasiões de horário em que estão juntas para troca de informações;
- reuniões da equipe técnica: não há um momento específico, ocorrem ao longo das conversas diárias;
- formações bimestrais: a cada dois meses há um encontro interno entre as educadoras;
- formações semestrais : ocorrem duas vezes no ano;
- eventos de formação: cursos externos, mediante organização prévia.

Já na CAS os momentos de formação seguem a seguinte estruturação:

- reuniões para planejamento das atividades: ocorrem semanalmente;
- reuniões das educadoras para planejamento em equipe: ocorrem mensalmente;
- reuniões da equipe técnica: semanalmente, com a equipe de educadoras;
- reuniões de supervisão: mensalmente, entre as áreas;
- formações bimestrais: a cada dois meses há um encontro interno entre as educadoras de cada módulo;
- eventos de formação: Jornada de Educadores a cada dois anos e aprimoramento.

Toda essa organização interna das duas instituições, que têm o objetivo de preservar momentos de formação das educadoras para manter uma qualidade do serviço oferecido, vem nos mostrar um perfil de creche marcado pela preocupação profissional do estabelecimento.

O levantamento exaustivo do seu cotidiano, tanto burocrático do seu funcionamento quanto do seu dia-a-dia mais informal, indica que as duas instituições focadas, apesar de assumirem a responsabilidade pelo cuidado com a criança (reconhecendo sua devida importância), estão bastante cientes do seu papel de formar os sujeitos com quem trabalham. Essa ciência aparece de diversas formas: no modo como organizam o espaço físico para o trabalho, na maneira de conduzirem as atividades e nos horários reservados para as reuniões de trabalho.

Mesmo reconhecendo as origens do fator assistencialista que acompanha as instituições filantrópicas desde séculos passados, como apontam os estudos de MOREIRA LEITE, NEGRÃO e outros, o modo de funcionamento das duas creches estudadas parece muito distante desse modelo assistencialista que via como uma atividade de favor e benemerência o cuidado com crianças de pouca idade.

Pelas observações registradas, na CML a formação específica inicial e profissional com menor nível educacional. Quanto à formação continuada, não é tão programada, acontece mais informal e espontaneamente, mas de forma efetiva. Atualmente na CAS o nível educacional, está mais compatível com o que legisla a LDB e os processos de educação continuada acontecem com regularidade, constância e em momentos programados.

É preciso ouvir o que dizem as educadoras, nessa realidade até agora investigada.

5 - O SABER-FAZER NAS VOZES DAS EDUCADORAS

Como as educadoras compreendem a creche, o espaço em que atuam? Como a significam? Quais são suas histórias de vida e como estas as marcam enquanto educadoras? Como se manifesta o saber-fazer cotidiano das educadoras no espaço institucional das creches de cuidado e educação? Quais são as táticas empregadas por elas nos momentos de formação em serviço nesse ambiente vivo e dinâmico? A formação em serviço gera avanço na escolaridade? E a progressão profissional? A formação em serviço altera as práticas educativas realizadas pelas educadoras? Como é aceita a incorporação de outros valores nas atividades do dia-a-dia?

Neste capítulo procuro trazer subsídios a essas questões, tornar visível, com os depoimentos orais, o fazer diário das mulheres que trabalham nos espaços da creche. Os depoimentos foram transcritos, lidos e relidos diversas vezes com o intuito de me aproximar das falas, familiarizar-me com elas. Num primeiro momento, foram realizadas as entrevistas com as educadoras da Creche Área de Saúde (CAS) e, posteriormente, com as educadoras da Creche Mães Luiza (CML).

Conforme já explicitado, a condução deste trabalho está pautada pelos princípios da História Oral, tomando as vozes daquelas que fazem o cotidiano das creches estudadas.

Retomando os princípios dessa perspectiva teórico-metodológica, GUEDES-PINTO (2002) tece algumas considerações sobre a HO:

A metodologia da HO, quando seguida, [...] pode propiciar movimentos de mudanças de enfoque e de posturas, engendrando em si mesma possibilidade de transformação.[...] Este compromisso da HO com aqueles que são silenciados é tomado como princípio norteador para as posturas e ações do pesquisador para com os sujeitos pesquisados. (p.92 e 93)

Conforme destacado antes, a preocupação da HO está em criar possibilidades diversas de manifestação para os que estão apartados da história oficial. PORTELLI (1997), estudioso da HO, ressalta a importância de fazer com que a voz do entrevistado, seja ela

qual for, chegue à sociedade mais ampla, saia da comunidade e ultrapasse os muros do seu meio.

O trabalho com entrevistas não é novo nas Ciências Humanas. O que difere, quando utilizado na perspectiva da HO, é o seu uso para a criação dos arquivos orais como um outro tipo de documentação. Aprofundando o tema, GUEDES-PINTO (2002, p.97) considera a função dos arquivos construídos em HO

semelhantes à dos bancos de dados e a transcrição das entrevistas recebe o tratamento e estatuto de documento histórico[...] passa a ser considerado como um documento que pode e deve ser consultado tanto pela comunidade quanto por outros estudiosos no assunto. Página?

Assim, acredito que, com este estudo, eu possa disponibilizar e sistematizar informações sobre depoimentos a respeito da realidade educacional de creches. Após a realização desta pesquisa, creio que terei facilitado o acesso às histórias das práticas formativas em Educação Infantil.

A partir do estudo e do contato com o material coletado, agrupei as narrativas por determinados temas que se destacaram.

5.1 –MARCAS QUE FICAM DA HISTÓRIA.

HALBWACHS (1990), estudioso das relações entre história e memória, destaca o papel da memória coletiva. O autor mostra que a memória pessoal se constrói a partir da vivência com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, enfim, com todos os grupos com os quais o indivíduo estabeleceu relação em seu processo de socialização. Desta forma, o autor sugere que toda memória é coletiva, pois o passado de um sujeito está inserido em um contexto maior e dinâmico, que produz suas marcas.

Nos dias de hoje, quando se fala em creche, o que surge no imaginário das pessoas, mesmo daquelas que vivem seu cotidiano, refere-se a uma imagem dos locais de educação e cuidado semelhantes àqueles dos séculos XIX e início do XX em nosso país, conforme já apontado no capítulo II do presente estudo. Em seu relato⁴³ a educadora Leda (CAS)⁴⁴ mostra sua concepção inicial sobre a creche:

⁴³ Anexo está o roteiro seguido nas entrevistas.

⁴⁴ Em seguida à identificação do nome de cada educadora, colocarei a sigla da instituição onde trabalha:

... eu tinha uma imagem muito diferente de creche, creche pra mim não era uma coisa legal. Tanto é que muitas vezes a gente conversa com um e com outro... alguns criticam, alguns elogiam, aquelas coisas.(Leda - CAS p. 01).

A visão de Leda remete ao estudo citado por MARCÍLIO (1998), em que a creche é associada a um lugar onde as crianças rejeitadas ficavam. A educadora Sara também confirma a idéia de creche restringir-se a um local para guardar as crianças, reforçando as marcas históricas da instituição da creche:

Quando eu entrei na creche, eu entrei achando isso. Que creche é pra cuidar. Educação Infantil, você distraindo a criança, dando brincadeira pra ela, está bom; não precisa trabalhar outra coisa. (Sara – CML p. 10).

A educadora Elizabeth, ao narrar seu percurso profissional na Educação Infantil, revela que ele se inicia em uma instituição que, no dizer dela, era um orfanato.

[...] e eu fiquei sabendo dessa vaga do orfanato pra trabalhar, aí eu fui pra lá, fiquei lá um ano e dois meses. [...] mas o nome do orfanato agora eu não me lembro. Ficava aqui na Washington Luís. (Elizabeth - CAS p. 04).

No tocante à formação inicial, ela registra que o solicitado era apenas:

que era trabalhar com criança e que era um serviço que tinha que gostar, que tinha que ter paciência. Aí eu falei que tudo bem, que eu acreditava que eu tinha, sim, condições de trabalhar com eles. Aí eu entrei e tinha trinta e três crianças pra duas funcionárias em cada período, com idade variada, de uma criança de três meses e a mais velha na época que eu entrei tinha doze anos. Era só cuidar mesmo, era trabalhar assim cuidando, era como se fosse a mãe das crianças. (Elizabeth - CAS p. 05).

No caso do relato de Elizabeth, percebemos que o percurso profissional para chegar à creche incluiu uma instituição que carrega parte da história do que constitui a creche. O orfanato é uma instituição, de fato, de cuidado à criança e, além disso, de crianças que não têm famílias.

A creche continua sendo vista como um local pouco adequado para a permanência de crianças e parece revelar que elas, de uma certa forma, foram abandonadas. A educadora Valéria, da CML, apresentava o desejo de trabalhar com crianças pequenas, mas, ao pensar em trabalhar em uma creche, sentia-se receosa:

A imagem era muito negativa, até porque a creche era um depósito de crianças. Creche era uma coisa que judiava da criança, porque é uma coisa desnecessária, e como eu não tinha freqüentado, eu não tinha noção de

creche, não, nenhuma. Mas eu não tive medo de vim conhecer, e a partir do momento que eu vi com meus próprios olhos que não era nada daquilo que o pessoal falava, gostei mais ainda. (Valéria - CML p. 07).

A educadora Leda, da CAS, também compartilhava das mesmas impressões, antes de vir a se tornar uma profissional dessa instituição:

[...] a primeira vez que eu fui pra creche, eu senti assim uma coisa muito estranha. Porque, quando eu entrei na creche, a hora que eu entrei, as crianças estavam dormindo nos colchões, no chão, ali tudo bonitinho, arrumadinho. Então eu senti uma coisa assim de abandono, sabe, a impressão de que a mãe está abandonando o filho. Tipo assim, eu ainda cheguei, em casa aquele dia e comentei, eu chorei aquele dia e, eu pensei: Puxa vida, por que essas mulheres põem filho no mundo pra largar jogado na creche ? Foi bem isso mesmo que eu falei. Então eu tive esse baque, mesmo quando eu entrei pra trabalhar na creche. (Leda - CAS p. 01).

A educadora menciona em seu relato, mesmo reconhecendo que estava com “tudo bonitinho, arrumadinho”, o sentimento e a sensação de abandono das crianças por parte das mães. Isto é, sua fala remete ao sentimento ligado às práticas de abandono comuns no período de colonização de nosso país, conforme apontado por MARCÍLIO (1998), MOREIRA LEITE (1991) E NEGRÃO (2004). A Roda dos Expostos era às vezes a última opção para as crianças, sem condição de receberem cuidados. E também, como já vimos anteriormente sobre a luta feminina por seus direitos, as creches foram uma conquista das mulheres.

Ainda sobre o imaginário das profissionais com relação ao que pensam sobre a creche, a pedagoga da CML, em conversa informal, fez os seguintes comentários:

Por exemplo, teve uma escola estadual que ligou falando que as crianças nossas são crianças pobres e que, coitadas, passam fome, não sei o quê e que elas queriam..., elas estão fazendo uma seleção de presentes, estão comprando presentes e vão levar os presentes pras crianças e elas vão fazer um dia de solidariedade.

Eu conversei com ela, falei que as crianças são pobres, sim, que muitas delas passam fome, mas que elas são muito felizes. Elas são felizes lá na creche pelo trabalho que é realizado lá e a gente tenta suprir assim as necessidades delas e o que a gente puder fazer ali por elas a gente faz no momento que estão ali com a gente. E que solidariedade não é só você dar um presente, você chegar lá e dar um presente, acho que você pode [dar], o

que você tem de melhor e o que você sabe fazer de melhor [o] que você pode ensinar [e fazer] com elas, você pode interagir com elas. E ela ficou refletindo, falou: "Puxa, eu volto a te ligar depois".

Ela voltou a ligar e falou assim: "Sabe que eu fiquei pensando naquilo que você me falou e é verdade, eu acho que dar presente não é ser solidário, eu acho que... dar comida só, eu acho que tem outras coisas que a gente pode fazer e que é importante também, que faz a criança se sentir importante. Eu estava trocando umas idéias aqui com as professoras e elas falaram assim: 'Que tal se as crianças forem fazer uma oficina e ensinar as crianças a fazerem pipa, a brincar com elas a passar um dia com elas, sei lá, brincando mesmo, , dando o tempo delas, um pouquinho do tempo e do que elas sabem fazer para as crianças?' Aí ela esqueceu dos presentes. Eu falei: "Ótimo, as crianças vão amar". (DC 08/12/2004).

Essa conversa informal também faz presentes algumas marcas da história que perpassou a creche no Brasil, enfatizando o olhar que os sujeitos têm para as crianças que frequentam esse ambiente. As instituições que originaram a creche, como a Roda dos Expostos, inseriram fortes registros nas memórias das pessoas sobre o grande abandono e a rejeição daqueles que para lá eram enviados.

Nesse sentido, o dizer da educadora Leda, ao retomar sua própria história de vida, retrata os valores de parte da sociedade em relação à creche:

Ah, naquele tempo não tinha muito essa coisa de creche, de mãe deixar a criança em creche e era mais assim: o marido trabalhando e a mulher em casa cuidando dos filhos. Então, pra ir pra escola mesmo, nem pré-escola eu não tive, foi com sete anos que fui pra escola e pronto, é bem isso. Então, por conta disso eu tinha uma imagem muito diferente de creche. Creche pra mim não era uma coisa legal. (Leda - CAS p. 01)

Sofia, sua colega de trabalho na CAS, também tinha a mesma concepção:

Olha, eu acho que eu vou resgatar uma noção assim que eu tinha que é bem antiga. Acho que uns quinze anos atrás quando eu ouvia falar em creche eu pensava assim, que se eu tiver um filho um dia eu não vou colocar na creche, porque eu achava que criança não deveria ir pra creche. Eu não entendia o papel da creche, o que significava a creche, eu achava que criança tinha que ficar com a mãe. (Sofia - CAS p.8)

Leda, ao ser questionada sobre o porquê dessa concepção de que a creche não seria um bom lugar para a criança, continua...

Por causa de comentário de pessoas, não posso confirmar, nunca fui em outra [creche], mas eu sei, por conta de comentário de outras pessoas, de comentar que a criança sai com marca e chegou a ser agredida mesmo pela profissional, entende ? Se é verdade ou mentira não sei, mas são coisas que

as pessoas falavam e eu tinha medo de pôr meus filhos numa creche, que alguém fosse fazer alguma coisa pra eles, porque você não quer que ninguém machuque seu filho, maltrate seu filho, não é? Então é por isso que eu tinha essa idéia. (Leda - CAS p. 14).

Nesse trecho de sua fala, Leda traz indícios que nos levam a um imaginário de creche como um lugar de castigos, de maus tratos e de desprezo para com o ser humano. Imaginário esse que não existe de forma gratuita. MOREIRA LEITE (1991) menciona a alta taxa de mortalidade nas Casas dos Expostos e nas Casas de Misericórdias. Muitos bebês e crianças morriam devido às condições insalubres dos locais, à falta de higiene, ao tratamento dado às amas-de-leite. A autora traz à tona a séria questão dos maus tratos praticados dentro das Casas de Caridade. A própria literatura brasileira retrata esse imaginário, com o romance de Raul Pompéia “O Ateneu”, sobre as práticas educativas do colégio interno onde ficava o protagonista da história.

Já Carla, educadora mais jovem que Leda e que foi cuidada dentro de um outro modelo de família, em que a educação da criança acontecia fora do âmbito doméstico – na creche – e tinha um outro significado, mostra sua concepção dessa instituição:

Eu fiquei numa escola ali no Padre Anchieta, chama Toquinha, chamava Toquinha na época. É escola particular, uma crechezinha particular e eu fiquei lá desde bebê, ficava meio período, não sei agora anos depois, muitos anos depois, mas era meio período, ficávamos eu e meus dois irmãos. (Carla - CML p. 02).

Este último depoimento revela uma visão de creche mais contemporânea, como um lugar natural em que as crianças ficam quando seus pais não podem cuidar delas enquanto trabalham. Aparece o reconhecimento de uma instituição que tem uma função específica a desempenhar ao lado da família.

5.2- RAÍZES FAMILIARES.

A vida em família, as brincadeiras nos quintais das casas das entrevistadas e na rua com irmãos, parentes mais próximos e amigos, o cuidado com as crianças menores deixaram marcas em suas trajetórias. Marcas tristes, nostálgicas e alegres, como as brincadeiras entre crianças, conforme narram suas histórias.

Bom, a minha infância foi numa época muito difícil. Minha mãe teve cinco filhos e ela dependia de nosso trabalho em casa, da ajuda mesmo pra cuidar, dos irmãos, de casa. Então eu quase não brinquei, era mais mesmo trabalhar. Também não era uma infância boa porque minha mãe e meu pai brigavam muito e isso acaba que eu tinha muito medo, medo da briga deles, que muitas vezes eles chegavam até a se agredir fisicamente, então eu tinha medo. E por conta disso eu acabei até que casando muito nova, eu acho que foi tipo um pouco pra estar fugindo dessa situação familiar, que eu não gostava, eu acabei casando muito nova (Elizabeth - CAS p. 01).

Com relação às brincadeiras, aos brinquedos, aos jogos, na tentativa de “conceituar”, “definir” essa atividade infantil, várias estudiosas da educação — como PRADO (1998), que pesquisou a produção da cultura infantil em creches, FERNANDES (2001), em estudo desenvolvido sobre relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal e DIAS (2005), em estudo sobre brincar na creche pública e na creche privada — apontam para a dificuldade de entendimento quanto aos termos empregados para essas atividades.

Na busca de uma definição, optei por FERNANDES (2001), que afirma:

A brincadeira e o jogo [...] são produções elaboradas culturalmente que só podem ser expandidas com a efetiva contribuição dos adultos, jovens e crianças em interação. Através dessas atividades manipulam-se símbolos que são recriados ao brincar, logo, é fator importante e indispensável ao desenvolvimento. (p.66).

Ao rememorar esse aspecto, para outra educadora, o brincar teve outra dimensão, diferente da de Elizabeth.

Eu brincava muito de casinha. Adorava brincar de casinha, meus irmãos criavam, faziam casinha de madeira, a gente brincava tudo junto. Eu brincava na casa das minhas amigas, adorava ir para a rua brincar, [brincava de] pega-pega, esconde-esconde, gosta desse? Brincadeira de faz de conta sempre brinquei, sempre valorizei, e brinquei até meus 15 anos (Valéria - CML p.02).

Sofia conta também:

Olha, infância, eu tenho lembranças assim que eu brincava muito com boneca, brincava muito de casinha. Eu sempre morei em casa e a casa era bem grande assim, com um terreno bem grande de terra e tinha muitas árvores, mangueiras, goiabeira, bananeira. Então eu tenho a lembrança de

eu brincando com terra, fazendo bolo, pegando folha no quintal... Aí eu lembro também que tinham as bananeiras e brincava entre as bananeiras e na minha cabeça, até hoje eu guardo a lembrança assim, a disposição das bananeiras, aquilo se transformava numa casa pra mim. Então eu lembro que tinham duas bananeiras e que eu passava entre elas e eu estava entrando na minha casa, isso é uma coisa assim muito forte que eu guardo até hoje. Como se fosse uma porta. E aquilo virava uma casa mesmo pra mim. Por isso que hoje assim quando eu penso, quando a criança imagina, a criança fantasia, aquilo a criança transforma mesmo, as coisas na cabeça de uma criança, elas viram outra coisa, a bananeira é porta, ela vira porta mesmo. (Sofia - CAS p. 01)

Esse último relato, da educadora Sofia, mostra como os universos de crianças e adultos e as histórias de cada um podem interferir mutuamente, favorecendo trocas de significado sobre as coisas, conforme mostra o trabalho de FERNANDES (2001). Sofia, no seu enunciado, indica uma postura de acolhimento e de compreensão da importância da brincadeira e da fantasia para a criança. E, tendo em vista que ela é uma educadora, profissional da creche, esse depoimento fortalece a idéia de um perfil do adulto que trabalha com a criança. Perfil esse que é trabalhado tanto na formação em serviço quanto na formação inicial.

Sobre isso, FERNANDES (2001) diz:

Focando mais particularmente na atividade de brincar, aparecem influências sofridas e oriundas de um universo cultural mais abrangente, que implica nos modos como os adultos vêem e interagem com a infância e com as formas diferentes de ver e encaminhar comportamentos a partir e sobre o que está ao redor. (p.213).

No relato da educadora Sara, da CML, pode-se verificar os indícios da família composta por muitos membros e seus desdobramentos:

Minha família é muito grande. Meu pai, quando casou com a minha mãe, os dois eram viúvos. Minha mãe tinha dois filhos e meu pai tinha três. Então já juntou cinco. Aí os dois tiveram mais seis. Então eram onze ao total. E é assim. Na minha época eu nasci, depois de um ano nasceu uma irmã e depois de dois anos, nasceu minha outra irmã. Então nós brincamos muito juntos, nós três; principalmente eu e essa minha irmã de um ano de diferença, um ano e dois meses. Então, assim, nosso local de brincar era o quintal. A gente não brincava dentro de casa. Minha mãe era muito limpa, queria a casa toda limpa e brilhando. Então a gente brincava muito no quintal; eu lembro disso, mas era aquele tal negócio, nunca de muito se sujar. Nada de brincar com água, fazer barro, não. Brincar, assim, até um certo limite; a gente não era solta. Todo dia à tarde, um pouquinho antes da

janta minha mãe deixava a gente brincar na rua. Mas com aquele negócio, ela sentava na porta e a gente ficava brincando com os vizinhos. Então ela sentava e a gente ficava sentadinha, daqui a pouco chegava uma criança, outra criança, aí pegava fogo. Era brincar de pega-pega na rua, isso nós brincamos muito; de boneca na calçada, vinha as vizinhas, trazia brincava de casinha. Então eu brinquei bastante disso. (Sara – CML, p. 01).

Esse relato é rico no sentido de trazer uma história pessoal que se articula a uma prática profissional vivida pela educadora, que hoje assume a função de cuidar de crianças e educá-las em uma instituição. Como nos lembra PARK (2003, p.34), ao discutir a formação de professores no cotidiano, “as memórias de professores povoam suas práticas”.

Temos aqui o relato de Sofia:

Eu tinha mais irmãs mais velhas, mas aí eu convivi com primos que moravam na mesma casa, sabe aquela coisa assim, não era só a família de pai, mãe e filhos, mas tinha primos. Eu já tinha sobrinho que já tinha nascido quando eu era criança. E morava tudo junto. Tudo na mesma casa. [...] eu brinquei mais na minha infância não com as minhas irmãs, porque eu sou a filha mais nova, eu brinquei com primo e com sobrinho. (Sofia - CAS, p. 02)

A narrativa acima remete ao que ARIÈS (1981) registra sobre os séculos XV e XVI, em que as famílias ocupavam grandes espaços de habitação e estavam sempre todos muito próximos, adultos e crianças. Esse relato específico de Sofia mostra resquícios de uma realidade longínqua. Os outros relatos já mostram os espaços de moradia com a chegada da modernidade. O número de componentes das famílias foi reduzido, bem como os espaços das residências, mostrando um outro tipo de organização para se viver na atualidade.

A educadora Sara, em seu depoimento, remete a uma infância que se aproxima do que comenta ARIÈS (1981), quando a criança, em uma das diversas fases apontadas pelo autor, passa a ser moralizada, não podendo mais participar das atividades com os adultos:

E era assim, naquela época, a criança não tinha muita vez, muita voz. Era aquele tipo, chegava uma pessoa, a mãe dava uma olhada e saía uma [criança] atrás da outra. Então a criança tinha que ficar em silêncio. Televisão a gente não podia ligar durante o dia, era só à noite um pouquinho. (Sara - CML p.01).

Sara conta que a criança tinha “seu” espaço junto aos adultos, mas na verdade o espaço era do adulto, não se podia fazer barulho, o que era típico dos momentos em que as

crianças estão juntas. ARIÈS também menciona esse aspecto ao referir-se à construção do conceito de infância. Sara nos diz:

Minha mãe, depois do almoço, ela sempre dormia um pouquinho. Então nessa hora a gente não podia dar um “piu”, fazer um barulhinho. Podia ficar no quintal brincando. Então, assim, a gente foi muito reprimida. (Sara/CML p. 01).

Sobre as brincadeiras, Sara conta:

Eu participei de um jardim da infância, naquela época; [onde] hoje é a rodoviária de Jundiaí. Mas na época era um jardim da infância e tinha um terreno enorme, enorme, e a gente brincava. Eu lembro que na minha imaginação a gente fazia uma bola de aço. Então, eu lembro que a gente começava a fazer um barro com água, aí a gente ia para a areia, passava aquela bola na areia, depois ia para um outro tipo de terra, passava, ela começava dar começo a dar um. E a gente ficava a tarde inteira fazendo essa bola. Parece que ela era uma bola de aço. Mas aí depois também ficou difícil para minha mãe levar a gente, porque tinha que pegar ônibus pra ir porque era na cidade, nos bairros não existia essa coisa, na época, jardim da infância, pelo menos lá em Jundiaí, não. Aí como começou a ficar muito pesado para minha mãe, não tinha dinheiro para pagar ônibus, ela tirou a gente. (Sara - CML p.02).

Esse aspecto fantasioso citado no depoimento remete aos estudos de PRADO (1998), que enfatiza a importância dessa vivência na infância para se prosseguir valendo-se do imaginário até a idade adulta.

Em outros depoimentos vemos que os cuidados com as crianças menores ficavam por conta das maiores. A maioria das entrevistas relata os cuidados exercidos no âmbito doméstico, que vieram a se constituir num saber individual que futuramente serviria para embasar as práticas profissionais na interação com crianças na Educação Infantil. Seguem vários desses depoimentos:

Quando meu irmão caçula nasceu eu tinha dez anos. Então eu ajudava muito a olhar ele, a cuidar, dar mamadeira, levar muito para benzer, porque minha mãe era muito católica. Então a gente cuidava nessa parte. Minha mãe corria com os outros filhos com doença, a gente ficava na casa olhando ele. Dava mamadeira na hora, ia lá e esquentava, trocar uma fralda, dava banho, dava “papinha”. A gente tinha uma bronca dele porque à noite começava a novela, ele esperava começar e falava “Mamãe, eu quero mamadeira”, aí ela escolhia uma de nós para fazer a mamadeira. Aí a gente queria morrer. Até hoje a gente fala isso com ele: “A gente queria te matar naquela época”. Porque era incrível, era começar a novela ele pedia a

mamadeira. Aí minha mãe já mandava uma de nós fazer e não podia falar não. Tinha que ir. Ou se não “Eu quero tomar água”, aí tinha que levar para tomar água. E não tinha questionar, não. (Sara - CML p. 02).

Eu cuidava era mesmo dos meus irmãos menores, principalmente o Joverlei, que nasceu bem tardio, eu tinha dez anos, aí então dele eu cuidei muito, desde bebezinho. A minha mãe teve um problema de coluna muito sério quando ele nasceu, aí ela precisava de ajuda até pras necessidades dela, pra ir ao banheiro, tudo. Aí eu dava banho, eu trocava, eu levava ele pra mamar, então eu cuidava mesmo dele como se fosse meu, pela própria necessidade dela. (Elizabeth - CAS p. 02).

Eles cuidavam de mim, até que eu aprendi a lavar louça, cozinhava, lavava roupa e a partir dos sete anos eu passei a cuidar deles. Porque minha mãe foi trabalhar cedo, então minha mãe deixava o almoço pronto, aí a gente ia para escola, se cuidava sozinha. Minha mãe cuidava deles que são menores, mas a gente enfim acaba se cuidando. (Valéria - CML p. 02).

Vemos nestes pequenos trechos das entrevistas que o cuidar de irmãos, de outras pessoas pequenas da família, já no período da infância dessas educadoras, aparece como componente de suas histórias de vida. Memórias que compõem a história que ainda hoje protagonizam, como profissionais encarregadas da formação de suas crianças. Por suas narrativas entramos em contato com vivências que hoje ainda permanecem, só que com outra função e com outro caráter. Sobre isso GUESDES-PINTO (2000,) escreve:

Quando abrimos um processo de rememoração do passado, começamos, ao mesmo tempo, um movimento de volta ao presente, de reflexões sobre o que nos tornamos hoje em função do que fomos ontem. (p.291).

Ou seja, o processo rememorativo leva o entrevistado a esse movimento de reflexão, mesmo que o sujeito não se dê conta desse fato na ocasião da entrevista.

Já a brincadeira, registra a educadora, também prepara as pessoas para o futuro, gerando consciência de atitudes para a vida adulta. Ou, mesmo, mostra como, em meio ao trabalho necessário ao sustento da família, encontram-se formas de brincar.

Foi através da brincadeira de rua que eu fui criando a responsabilidade de valorizar o trabalho da minha mãe, e também procurar um trabalho na rua assim, que eu fui vender amendoim na rua cedo. Com dez, nove anos eu vendia amendoim na rua. Eu fui vender chup-chup com meus irmãos e fui conquistando as pessoas. Eu gostava muito de ir nas casas que tinham crianças para eu brincar. Aí aprendi a tomar conta também de crianças, na

brincadeira eu ia para brincar e acabava tomando conta das crianças enquanto a mãe saía para trabalhar, ou enquanto a mãe tinha que ir num posto[de saúde] fazer alguma coisa, eu ficava com aquela criança, eu aprendi brincando. (Valéria - CML p. 03).

Neste relato, a educadora mostra como fazia uso da brincadeira em uma época em que vivia uma infância que exigia certas responsabilidades. Valéria reinventava, diria CERTEAU (1994), produzia outros sentidos para a realidade dura de uma criança que já tinha certas obrigações em relação à família.

5.3-FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A formação em serviço, um dos pontos destacados neste projeto de pesquisa, tem se mostrado também como fator importante e indispensável ao desenvolvimento das educadoras que trabalham com crianças de idades tão pequenas como as que frequentam a creche. Concordando com ÁVILA (2002), a *presença vigorosa* de mulheres no campo da Educação, desde a Infantil até a Educação Superior, tem sido a marca da atuação nesse campo profissional.

Mesmo tendo a mulher vivenciado a prática de cuidar de criança no âmbito doméstico, a educadora sabe que existe uma diferença quando essa prática se dá no trabalho coletivo com crianças. Ela sabe que o ambiente é outro. Espaço público exige intencionalidade e profissionalismo, diferentemente do trabalho que se realiza na esfera doméstica, marcado pelo imprevisto e pela maternagem, pois o ato de parir aprofunda o sentimento de proteção e pode despertar na mulher um outro olhar com relação à criança que está sob sua responsabilidade.

Por isso, a educadora apresenta certo receio do não-saber pedagógico. Ou seja, mesmo que implicitamente, ela percebe que se faz necessário outro repertório de atitudes no âmbito institucional.

Conforme mencionado antes, SCHWARTZ (2000) destaca que o âmbito da instituição é marcado pelo trabalho prescrito. Há regras, horários pré-definidos, relações interpessoais e assimétricas, reuniões, encontros, o planejamento, o trabalho em equipe. Porém toda essa prescrição não impede um trabalho inventivo, como é mostrado na ótica de CERTEAU, que acredita na criatividade dos sujeitos ao lidarem com situações já fechadas e determinadas.

Encontramos alguns relatos que mencionam como foram passadas a outra colega as especificidades do trabalho em creche. Como já dito, o trabalho doméstico não dá conta da nova função social delegada à creche no sentido do cuidar e do educar, hoje entendidos como indissociáveis. Como, efetivamente, praticar a educação com mulheres diferentes entre si, seja por experiência educacional, profissional, cronológica, ou em razão da hierarquia profissional?

As pesquisadoras OSTETTO (2000), ÁVILA (2002) e NEGRÃO (2004), em seus estudos, apontam que as mulheres que atuavam em creches eram oriundas da área da saúde; da assistência social; religiosas, como as irmãs de caridade; e educadoras leigas que possuíam o saber individual, uma vez que a atuação nesse campo não exigia formação técnica ou profissional. O relato de Elizabeth retrata a pouca importância atribuída à formação inicial das educadoras que trabalhavam com crianças pequenas na década de 80 do século XX, ao narrar o cotidiano na instituição em que trabalhava na época, originária de um orfanato. Ao ser entrevistada, foi informada “que era para trabalhar com criança e que era um serviço que tinha que gostar, que tinha que ter paciência”. Continua ela:

Era mesmo assim as necessidades básicas, cuidar dos menorzinhos, dar mamadeira, dar banho, trocar, eu tinha..., levava eles pra fora pra brincar, eu levava no sol os pequeninhos, enquanto olhava os pequeninhos tomar sol, os maiorzinhos brincavam, tinha também a salinha de televisão num corredor que tinha uma televisão. Quando era mais no período mais da tarde, que não tinha sol, não dava pra brincar, eles ficavam na televisão. Alguns iam pra escola. (Elizabeth – CAS, p. 06).

Isso, tinha..., no horário da manhã ficava assim: cuidava dos pequeninhos, eles levantavam, tomavam o banho, tomava o café e iam pra escola, aí ficavam os pequenos e os que estudavam à tarde. (Elizabeth – CAS, p. 06).

Os relatos seguintes retratam alguns momentos de formação das educadoras das creches pesquisadas e demonstram o momento de transição pelo qual a Educação Infantil passa em ambas as instituições.

A educadora Leda, que inicialmente tinha uma visão negativa da creche, mostra em seu depoimento um reposicionamento, que parece ter sido influenciado por sua vivência na profissão e pela formação recebida em serviço. Trabalhando com crianças pequenas ao

longo do período em que permaneceu na CAS, a educadora foi se dando conta de que elas não ficavam abandonadas.

No decorrer do tempo, trabalhando, vi que não era bem por aí, né, porque daí você recebia instruções de tudo pra tá trabalhando com as crianças. Ah, aí eu já não tinha mais a idéia de criança abandonada, eu já tinha entendido que não é isso, que a criança na verdade não estava abandonada, tinha muita gente cuidando,... Principalmente eu, que eu entrei lá sem nenhum estudo, na verdade não fiz o magistério, não fiz nada. Tudo o que eu aprendi, eu aprendi lá, com o meu interesse e com instrução pedagógica que a creche sempre ofereceu desde o começo. (Leda – CAS, p. 02).

E assim a gente fazia nossas..., como é que fala ? O planejamento, né, e as idéias das reuniões que a gente sempre teve, às vezes leitura de texto, a gente sempre aprendeu muito com leitura de texto, que a Pedagogia sempre ofereceu. Muitas vezes também na parte também da área da enfermagem, nós aprendemos muita coisa com a área da enfermagem, com todas as reuniões. Então é aí que a gente vai aprendendo e vai melhorando a cada dia. (Leda - CAS p. 03).

E então eu acho que eu aprendi muito pelo momento que eu estava vivendo no berçário. Então eu falei: “Eu gostaria de me especializar em berçário”. Aí a minha filha, vindo sexta feira pra Unicamp disse: “Mãe, mas não existe”. Eu falei: “Mas eu posso inaugurar”. (Sara – CML, p..10).

Em suas narrativas podemos perceber que, com o decorrer do tempo de trabalho na instituição, ao se exporem às instruções oferecidas pela equipe técnica, as educadoras (re)elaboram outro modo de entendimento quanto ao fato de as mães utilizarem a creche como modo de organização familiar para permitir o trabalho fora do lar. Ao trazerem suas narrativas, fica visível a importância das orientações dadas em serviço para a ressignificação do seu próprio trabalho. Com relação à formação em serviço na CAS, quando a educadora Leda diz: *Você recebia instruções de tudo para trabalhar com as crianças* e a educadora Sara, da CML: “Eu aprendi muito”, elas se referem às orientações fornecidas em momentos de reuniões com as pedagogas de ambas as instituições e aos momentos formais, que são as reuniões organizadas entre as profissionais para discussão de casos, organização do trabalho diário, inclusão de novas crianças nos espaços da creche.

Ainda com relação ao modo como as educadoras lidam com os novos conhecimentos na prática profissional, vou me valer da ótica de SCHWARTZ (2000), que desenvolveu os conceitos de "uso de si", que se refere a um uso coletivo herdado dentro de uma categoria profissional e de "uso de si por si", que revela um saber que foi trabalhado

pelo sujeito e se tornou individual, singular dele próprio. Concordando com CERTEAU (1994) sobre os usos dos sujeitos ordinários, Sara verbaliza quanto ao conhecimento específico do berçário: “Mas eu vou inaugurar” e, com PREZOTTO (2003), baseada em SCHWARTZ (2000), sobre os usos de si por si de cada profissional educador em seu ambiente de trabalho; e, transportando para o ambiente de creche, *é importante estarmos atentos às operações e aos usos que cada sujeito faz dos produtos que dispõe (p.33)*. Cada educadora se apropria de um modo particular das informações e dos dados que lhe são disponibilizados ao longo de sua vida. Na narrativa que segue, tornam-se visíveis algumas elaborações:

[...] porque, na realidade, como eu precisei sair para trabalhar fora, as outras também tinham que trabalhar e tinham onde deixar os filhos. Eu não tinha filho pequenininho, pra ficar na creche. Elas tinham. Então a gente tem que também ir entendendo essas coisas. Ah, aí eu já não tinha mais a idéia de criança abandonada, aí eu já tinha entendido que não é isso, que a criança na verdade não tava abandonada, tinha muita gente cuidando. (Leda – CAS, p. 01 e 02).

Nos relatos abaixo, identificamos nos dizeres da educadora a assunção de novos valores, de novos conhecimentos que a educadora foi gerenciando nos momentos de sua formação em serviço:

Ah, eles me deram muita noção. No começo foi um pouco aos trancos e barrancos, mas depois eles me deram assim uma noção muito boa de como lidar com essas crianças nessa faixa etária. Mais tarde, eu passei para o B3, que seria a idade de dois anos e meio até uns três anos e pouquinho, também nessa parte, dessa brincadeira, desse lúdico, fora da sala, fora daquele padrão de carteira e lousa. Eu já não era uma professora lá na frente daquelas crianças de três anos, dois anos, ou no B1 daquelas crianças de quatro meses a um ano, eu não ia chegar lá na frente e falar: “É assim”, elas não iam obedecer nada. Então eu tive assim uma noção muito boa desse contato mais próximo e dessa atenção e dessa observação maior. Então eles me deram essa noção assim muito clara. (Carla – CML, p.18).

Nesse fragmento, Carla torna visível a dinâmica com os “usos de si” próprios e necessários às profissionais de creche, que são preservados e transmitidos pela equipe técnica às educadoras em exercício. Nas reuniões formais e informais a equipe trabalha os conhecimentos específicos da Educação Infantil e orienta sobre as posturas a tomar em relação às crianças.

O trabalho com criança pequena, conforme já destacado, requer um outro tipo de saber, diferente do exercido no âmbito familiar. A respeito desse tema, a educadora Sofia relata:

E quando eu fui pra creche eu acho que existia assim um receio muito grande de trabalhar com a criança pequena, porque até então a experiência que eu tinha tido com criança pequena era só em ambiente familiar, com parente. Agora trabalhar em creche, a creche era de bebê até quatro anos. Não era uma coisa que me causava tanto medo, mas existia aquela[...] (Sofia – CAS, p..08)

Existia aquela insegurança, o medo do novo... e a educadora Sofia continua descrevendo as sensações que pautaram seu início como profissional de creche:

quando eu me via lá no parque com essas crianças eu..., em um primeiro momento você fica perdida. Você não sabe o que fazer, você não sabe o que essas crianças fazem, como que você vai se comunicar com ela. Muitas não falavam. E aí, o que eu vou fazer com essas crianças? (Sofia - CAS p. 09)

A partir do questionamento identificado no seu dizer: *O que eu vou fazer com essas crianças?*, a educadora torna visível o não-saber e, ao mesmo tempo, um desejo, um querer saber como se inserir e trabalhar com a criança pequena. Ela lança mão do olhar atento e da escuta para se inserir no terreno do outro, como o estrangeiro que quer se aproximar do campo de investigação:

E num primeiro momento a minha atitude foi mesmo de observar, de aprender com as recreacionistas, porque eu não sabia, eu não sabia o que fazer, como fazer. Então foi observando mesmo. E eu lembro que tem pessoas, assim, que pra mim foram algumas pessoas que marcaram, sabe, que você acaba tendo como referência até de como se relacionar com as crianças, de como tratar, de... Eu observei bastante sim, pra eu a partir disso ir construindo assim a minha forma de trabalhar com as crianças. (Sofia – CAS, p. 09)

Essa fala remete a uma situação também identificada pela pesquisadora WADA (2003), ao adentrar a realidade da creche em sua investigação. A autora afirma: *Nesse contexto de relações, uma professora relatou-me que recorria à experiência das monitoras e professoras que já trabalham na creche, por não saber exatamente o que deveria ser feito com crianças pequenas (p.58).*

A autora percebe a importância que tinha, para as monitoras, esse olhar para o outro, o profissional mais experiente, para aprender — é a busca do “uso de si” para o sujeito integrar-se profissionalmente à sua categoria.

Sofia continua:

Mas eu lembro que uma pessoa, ela deve ter chegado talvez um mês depois que eu já estava lá, como bolsista, mas é a Elizabeth. A figura dela pra mim ficou assim muito forte nesse primeiro momento de experiência na Educação Infantil, no trabalho com criança pequena na creche. A Jane era uma recreacionista, eu lembro assim até do grupo dela, de algumas crianças do grupo dela, porque..., Como ela conversava com as crianças, a relação dela com as crianças... Então não que eu não lembre das outras, mas eu lembro que a Jane... marcou: Pra mim marcou, eu coloco na figura dela a pessoa que foi referência pra mim nesse primeiro momento. (Sofia – CAS, p. 09)

Sofia elege a colega como referencial na nova profissão, ou seja, procuramos nos pautar no outro. O outro é quem nos constitui, o outro é o nosso espelho através do qual vamos aos poucos nos constituindo.

Na CML, a educadora Carla registra em seu dizer que os momentos de formação ocorrem com duas pessoas da equipe: a pedagoga e a psicóloga; e destaca o tempo de duração desses encontros.

Geralmente durava de quarenta minutos até uma hora mais ou menos dessa reunião. Pra pedagoga a gente colocava as atividades que a gente já tinha feito na semana, como as crianças tinham respondido a essa atividade e quais seriam as atividades que a gente programaria pra semana que vem. Então, no final da semana mais ou menos, a gente já programava pra semana que vem. E com a psicóloga a gente colocava as nossas dificuldades com o comportamento, no B1 eu tive que lidar com mordidas, com aquele choro que a gente não sabe o que é, a gente dá banho na criança, dá comida pra criança, dá leite, dá ali um colo, ela não pára de chorar, o que deveria ser, né? É claro, quando a gente é mãe, a gente sabe que pode ser uma cólica, ou pode ser uma dorzinha em algum lugar, pode ser que ela esteja incomodada, ou pode estar estranhando. Então aí eu mesclou no B1 o conhecimento que elas me deram com o conhecimento que eu já tinha. (Carla/CML, p.19)

A educadora Carla também se refere em seu depoimento a aspectos já mencionados pela educadora Sofia, do não saber lidar inicial, quando diz que “A gente não sabe o que é”. Ela então utiliza um outro modo de organização de sua prática profissional e mescla conhecimentos fornecidos nas orientações em serviço, conhecimentos trazidos do curso de magistério e o saber trazido pela convivência pessoal com crianças pequenas, ou seja, o seu

saber individual. Tomando a perspectiva de SCHWARTZ (2000), a educadora coloca em jogo no seu cotidiano o uso de si com os conhecimentos vindos das reuniões e do seu curso e também o uso de si por si quando decide, por ela mesma, mesclar tudo para dar a direção ao seu trabalho.

Silva (2001), em seu estudo sobre a formação e a construção de identidades das profissionais da Educação Infantil, destaca que esse também é um espaço de educação de jovens e adultos, pois, ao se realizar a formação em serviço, também está se adentrando no espaço da educação de mulheres adultas em sua juventude e maturidade, quer seja na dimensão micro das formações oferecidas de modo interno, quer seja na dimensão macro das formações oferecidas em níveis mais amplos, como o Curso de Magistério e o Curso Superior.

A educadora Elizabeth registra seu contentamento pela oportunidade de estudar e de cursar o Magistério, devido às condições oferecidas pelo trabalho.

Nossa, foi ótimo, porque assim, eu trabalhava com a criança, tinha esse conhecimento prático, tudo, mas não tinha esse conhecimento teórico. Então, foi uma oportunidade de fazer o magistério e se não tivesse não teria como fazer, por conta de horário, tudo, por que não tem à noite magistério. (Elizabeth – CAS, p. 22)

Eu acho que melhorou, e acho que melhorou bastante, porque na maioria das vezes eu fazia alguma coisa que até está dentro do que eu estou estudando. Eu fazia sem conhecimento, então hoje sei mais o porquê que eu estou fazendo aquilo. (Elizabeth – CAS, p. 22)

Com relação a esse conhecimento oriundo do vivido, do saber que se constrói na prática cotidiana, CERTEAU (1994) declara que:

Este “fazer cognitivo” não viria acompanhado de uma autoconsciência que lhe desse um domínio por meio de uma reduplicação ou “reflexão” interna. Entre a prática e a teoria, esse conhecimento ocupa uma “terceira” posição, não discursiva, mas primitiva. Acha-se recolhido, originário, como uma “fonte” daquilo que se diferencia e se elucida mais tarde (p. 143).

O depoimento de Elizabeth revela a diferença que fez a ela incorporar ao seu saber acumulado pela experiência um saber de outro estatuto, reconhecido e legitimado.

Fico, fico mais tranqüila, não sou assim insegura igual eu era, porque muitas vezes eu estava trabalhando com a criança, chegava alguém eu ficava meia que... chegava colega que tinha mais conhecimento, ou a própria chefia, eu tinha medo assim, que: Será que ia gostar? Será que era

aquilo mesmo que tava certo? Então hoje eu tenho certeza que o que eu fazia estava certo. Agora estou mais tranqüila, mais segura pra trabalhar. (Elizabeth – CAS, p. 22)

Com relação aos estudos em nível superior, o relato da educadora Valéria é muito interessante. Até porque, em entrevista, ela me contou ter sido avessa aos estudos. Talvez por falta de incentivo na infância, pontuou ela. Agora, adulta, e com o incentivo da equipe técnica da CML, ela se enuncia de um outro modo:

Eu me arrependo de não ter ido antes, poderia ter procurado antes, mas minha família nunca incentivou. Eles até agora são contra [os meus estudos na] faculdade. Pra que ir pra faculdade se não tem condições. Eles não têm estudo e nem têm informação. Então quer dizer, [incentivo] de família não foi. Eu não tive apoio nenhum até hoje. Mas eu digo pela própria instituição, a creche, acabou abrindo espaço pra eu tá buscando reforço. (Valéria - CML p.12)

Em conversas com outras educadoras, estas informaram que a equipe técnica da instituição organizou um curso de pré-vestibular interno para as interessadas em cursar o nível superior e custeou a inscrição de cada uma delas. Algumas das que estudam em nível superior só puderam fazê-lo pelo “incentivo” fornecido pela direção da CML. (DC 03/03/06).

A educadora Valéria atesta o que foi relatado pelas colegas:

Tipo assim, a psicóloga foi me mostrando que a faculdade seria importante pra mim. Como eu já tenho esse desenvolvimento [a prática cotidiana], [eu poderia] estar ampliando mais ainda [os meus conhecimentos]. Aí a creche disponibilizou de estar pagando a inscrição e a matrícula. Porque na época eu não tinha condições, já foi um caminho. Abriu caminho pra mim. Então eu falei tenho que ir sim, porque agora eu estou tendo apoio e incentivo. A psicóloga me incentivou demais. Aí que eu acabei querendo ir mesmo e estou gostando. Na hora eu não queria ir pela área da educação. Eu queria ser assistente social. Eu gosto muito de ajudar as pessoas, eu vou me sentir bem, mas agora eu estou vendo que não, é a área de Educação Infantil mesmo. (Valéria – CML, p.12)

Pelo modo de organização do trabalho da Creche Mãe Luíza, que conta com vários parceiros institucionais, ela se vale de organização interna e externa para oferecer a formação em serviço, deixando os aspectos mais externos para aqueles que com eles fazem as parcerias. Os cursos são gratuitos e são resultantes de uma parceria realizada com a

creche e a instituição que está oferecendo o curso. A instituição procura se organizar na forma estrutural do trabalho para possibilitar a ida das educadoras de maneira escalonada:

Então, eu vi que elas começaram a ter interesse. E tem também um curso na prefeitura, mas esse eu não fui porque eu não fui sorteada. Mas tem uma parceria com a prefeitura com a Ceprocamp, lá no espaço cultural. Também teve, elas foram fazer curso. Esse eu não fui porque eu não fui sorteada. Esse ano já teve inscrição. Inclusive eu me inscrevi para fazer de manhã. Então eu vou fazer, estou esperando vir a data certinha de quando eu vou começar. Eu vou fazer sobre sexualidade na Educação Infantil. Então é assim, a prefeitura manda a apostila com os temas, data e hora. Então, na medida do possível, a assistente social e a pedagoga elas dão maior incentivo. Tiram aquelas que podem “Tem esse curso tal hora, você pode ir, você já não pode”. Não vai tirar duas educadoras no mesmo período. Ah, então eu quero. Então, quem quer dá o nome e aí tem o sorteio. Então tem isso. Aí tem parada com a pedagoga, o ano passado teve. Tem as palestras de manhã. E depois tem, geralmente à tarde, ela dá oficina. (Sara – CML, p.11).

A formação externa parece ser sempre bem-vinda, porém, em alguns momentos, devido à dinâmica do cotidiano, tornam-se necessários outros modos de organização. Nesses momentos, através das informações vindas dos contatos informais e tomando o prisma de Certeau (1985), deparava-me com a reinvenção do cotidiano com relação às soluções encontradas para que as educadoras pudessem ir aos cursos:

É, a gente fazia sorteio e aí uma substituía a outra, vamos supor que aquela que estava com o pré [sala de pré-escola], com a turminha do pré, ela precisava sair por curso, as coringas, são três coringas⁴⁵, uma entrava naquela turma, substituía aquela educadora e a educadora ia para lá [o curso em questão], então sempre ia assim, educadora e ia junto também para não faltar nas turmas, elas faziam uma organização bem legal (DC, 12/12/04).

A educadora Sara enumera algumas formas alternativas para lidarem com as demandas.

A equipe técnica, a assistente social, a pedagoga, a psicóloga, elas mandam “Olha, vai ter curso tal dia”, então oferece pra nós, para nos inscrever. Às vezes tem sorteio, porque são tantas, né? “Tem esse, esse e esse curso, vocês querem?”, a gente dá o nome e elas tiram sorteio. Porque são muitas, não é todas que podem ir. Se não desfalca lá a creche. Então elas tiram por sorteio. (Sara - CML, p. 10).

⁴⁵ Coringa – termo usado na CML para designar educadora substituta.

Conforme mencionado anteriormente, Certeau (1994) relata que as pessoas comuns, denominadas por ele sujeitos ordinários, não estão reduzidas à passividade: reapropriam-se inventivamente daquilo que aprendem no dia-a-dia, tornando visíveis as operações realizadas pelos “praticantes do ordinário”.

Assim, as educadoras também procuram meios de resolver seus interesses de um modo que não prejudique nem a elas, nem ao andamento do trabalho com as crianças. Inventam outra organização que dê conta das saídas para formações externas, sem criar problemas para as colegas de trabalho, nem para a equipe técnica. Tanto que negociam com elas diretamente para chegarem ao modo mais adequado (para os dois lados) de freqüentarem os cursos.

No sentido de não prejudicar o fazer educativo, as educadoras da CAS também desenvolveram um modo próprio de reinventar o cotidiano nos momentos de reuniões. Elas propuseram que, ao invés de todas as educadoras se ausentarem, gerando um “stress” para as crianças por permanecerem ao lado de educadoras com as quais não têm um elo forte de ligação, fazem um rodízio. Uma educadora daquele módulo permanece junto às crianças para garantir-lhes segurança. A escolha — gerenciada de perto por cada uma delas — da próxima profissional a permanecer junto às crianças ou a auxiliar em outros módulos nos momentos de reuniões ou ausências é realizada através de uma listagem com o nome de cada educadora.

Os depoimentos das educadoras indicam que a formação em serviço, apesar de inicialmente restringir-se a questões objetivas e de demandas externas, como preencher o planejamento, aos poucos vai se tornando importante para elas. Segundo Cerisara (2002) e Silva (2001), a formação em serviço pode ser uma forma de atender e qualificar as profissionais que trabalham em creche. Novas possibilidades de trabalhar com a criança pequena começam a surgir e a educadora se percebe profissional, dona de um saber adquirido pelos seus esforços e pela possibilidade de pôr em prática o novo saber.

É exatamente a busca para fazerem cursos de formação em instituições externas e em horário de trabalho, que ajuda as educadoras a inventarem e reinventarem a própria existência, tanto no aspecto pessoal, quanto no coletivo.

Com relação à formação em serviço realizada no interior da instituição, as educadoras registram as formas como acontecem os momentos de formação, proporcionados por ambas as instituições pesquisadas.

As dificuldades encontradas no cotidiano por não saberem lidar com determinados comportamentos são (re)elaboradas pelas educadoras no momento dos encontros pedagógicos com as equipes responsáveis.

Por exemplo, a minha reunião eu falei sobre a questão que eu estou tendo dificuldade, que é a agressividade de uma certa criança, que ela está assim, assim, assada. Então a psicóloga vai passar pra mim como lidar, como falar, como mudar essa situação. E com a pedagoga eu faço lá o semanário, com a pedagoga é semanalmente, mas vai uma semana eu, uma semana ela. (Carla – CML, p.19)

Sara prossegue relatando os momentos de formação na Creche Mãe Luíza:

São uns quarenta minutos, cinqüenta minutos. Então uma semana era eu, uma semana era Angélica [parceira de trabalho]. Porque não podia tirar as duas de uma vez da sala. Mas era o mesmo texto, o texto que ela dava para mim ela dava para a Angélica; a mesma discussão que ela tinha comigo, ela tinha com ela [parceira de trabalho]. Então era meu dia. Ela me levava para a sala 32, que era uma sala mais tranqüila, ela lia o texto comigo e explicava. Primeiro ela perguntava o que eu tinha entendido do texto e depois ela explicava. Então, assim, ajudou muito, a gente ter essa visão do desenvolvimento da criança. É o que a psicóloga trabalha. (Sara - CML, p. 08).

Na Creche Área de Saúde, até o ano de 2001 anualmente realizava-se um evento específico cujo nome é Jornada de Educadores; após essa data o evento, que começou timidamente, com oficinas realizadas no momento de serviço das educadoras, ampliou-se e hoje atinge um grande número de participantes, que vai além da comunidade de profissionais dos Programas Educativos. Vale ressaltar que nos dois dias em que acontece o evento, não há atendimento para as crianças matriculadas nos Programas, pois o expediente é suspenso com o aval da Diretoria Geral de Recursos Humanos.

Eu achei muito bom, inclusive a gente teve assim muitas oficinas muito..., eu que não tinha conhecimento específico na área de Educação, que só tinha o segundo grau, então teve muito curso que falava sobre desenvolvimento da criança, etapas de desenvolvimento e essas coisas, então pra mim foi muito bom. Eu comecei também a ter uma outra visão, que eu trabalhei com criança, tudo, mas não tinha esse conhecimento e mesmo agora antes do magistério eu já tive, foi numa oficina que teve, acho que foi até no PRODECAD, eu nunca esqueço dela porque foi uma coisa

que enriqueceu muito eu assim estar conhecendo a criança melhor. (Elizabeth – CAS, p.10).

Leda confere sua avaliação sobre esse vento promovido pelos Programas Educativos da Universidade:

A Jornada dos Educadores era jóia, eram dois dias de bastante atividade, aonde a gente aprendia bastante, desde a parte pessoal, da saúde e tudo, como de parte pedagógica, de emocional e todo tipo. Ah, tá, todo ano, tínhamos palestras também durante o ano, que a gente podia escolher o tema e estar marcando [optando], então o ano todo a creche está sempre oferecendo palestras onde a gente vai aprendendo cada vez mais (LEDA – CAS, p. 09)

Sobre a validade das reuniões pedagógicas periódicas que acontecem nas CAS, Leda também comenta:

Ah, tem, aliás essas reuniões é pra isso mesmo, você tá aprendendo cada vez mais, tanto a chefia aprende com a gente, como a gente aprende com a chefia, porque na verdade, na realidade quem mais está com a prática somos nós que [estamos] pondo a mão na massa todo o tempo. A chefia muitas vezes está em reuniões, que são também necessárias e nós é que estamos ali realmente na prática, então é bem por aí. (LEDA – CAS, p. 08)

Nesse trecho de seu depoimento, fica evidenciada a importância das trocas de experiências ocorridas nas reuniões sobre as orientações recebidas pela equipe, além de ser possível perceber o destaque dado ao seu aprendizado.

5.4- EXERCÍCIO PESSOAL DA MATERNIDADE

Conforme já destacado em relação ao desenvolvimento sócio-histórico-cultural do homem ocidental, os avanços sociais foram crescendo ao longo do tempo e a mulher foi conquistando diversos papéis na sociedade do século XX e XXI. Os serviços que eram executados na esfera do ambiente doméstico, tais como “lavar roupa para fora”, faxina e outras atividades dessa natureza, sofreram certa disseminação e a mulher passou a buscar serviços com carteira assinada e outros benefícios oriundos dessa nova modalidade de trabalho, regulamentada juridicamente.

Algumas mulheres trazem o exercício da maternidade como uma “experiência” a mais no trabalho com as crianças na creche. Tomando como referência a mentalidade da

Roda de Expostos e das casas de Misericórdias, as práticas de cuidado da esfera doméstica encaixavam-se sob medida para as crianças que permaneciam na creche e com a sensação de abandono. Muitas vezes a mulher que opta por trabalhar em uma creche resolve exercer também o papel de mãe das crianças com as quais interage diariamente, praticando, assim, o “saber natural”.

Esse “saber natural”, de acordo com CERISARA (2002, p.39), que mostra em sua pesquisa sobre o feminino e o profissional de professoras de Educação Infantil, *está incluído nesse saber o cuidar de crianças*. Algumas educadoras, em seus dizeres, mencionam esse *saber natural* como constitutivo: “Era só cuidar mesmo, era trabalhar assim cuidando, era como se fosse a mãe das crianças”. (JANE – CAS, p.05)

A educadora Leda, ao relatar seu exercício de maternidade com o filho, reforça sua crença no saber natural. Conta como sua experiência com criança pequena ainda estava muito próxima, por conta de seu filho pequeno:

Ah, ajudou, ajudou bastante, porque a experiência na realidade que eu tinha maior era a de mãe. Eu tive três filhos e quando eu comecei na creche o meu filho mais novo tinha cinco anos, então eu estava pertinho de tudo que eu tinha passado com a criança dessa faixa etária, então nesse ponto eu tirei de letra, foi muito bom. (LEDA – CAS, p. 10)

Nos depoimentos das educadoras pode-se observar referências ao desenvolvimento das funções de maternagem e de trabalho doméstico. Vale ressaltar o alerta de SAYÃO⁴⁶(2002, p.2), pesquisadora da Educação Infantil que estuda as relações de gênero na creche, quando afirma que: *o vocábulo maternagem é uma tentativa de tradução para a Língua Portuguesa da palavra inglesa mothering. Na tentativa de articular os aspectos socioculturais da maternidade com as dimensões biológicas da reprodução*.

Historicamente, conforme destacado antes, têm sido delegados à mulher os papéis de esposa e de mãe, principalmente na questão do cuidado com crianças pequenas. Nossas raízes culturais demonstram o pensamento do senso comum de que toda mulher deve saber cuidar de criança. CERISARA (2002) confirma esse pensamento em seu estudo. O trabalho em creche tem se desenvolvido de maneira a se pensar que *o fato de ser um trabalho que*

pode ser desempenhado profissionalmente, quando necessário, [...] sem que precisem de qualquer outra qualificação (p.39).

Acredito que este estudo, embora reconheça a importância da experiência da maternagem na constituição da profissional de creche, traz também vários indícios, presentes nos relatos das educadoras, de que a prática educativa na creche exige e é composta por uma qualificação específica em relação ao trabalho com crianças.

A educadora Leda reconhece e menciona a necessidade de um outro saber para exercer a profissão: o saber educacional específico. Mas acredita, como a educadora da outra instituição, que o saber natural faz parte do trabalho:

Ah, eu tinha certeza que eu ia cuidar das crianças, e eu sabia o que eu ia fazer, porque ela tinha falado que era para cuidar das crianças, que as crianças tinham horário de brincar, horário de atividade pedagógica, horário de sono, horário de alimentação, de banho, tinha a parte da higiene, tudo, então eu estava ciente do que eu ia fazer. Eu tinha um pouco de medo assim da parte pedagógica mesmo, porque na realidade eu não tinha o magistério, eu não tinha uma formação teórica da coisa, então esse era o meu maior medo, porque saber cuidar, dar banho, alimentar, essas coisas eu acho que toda mulher sabe, agora a parte pedagógica que eu fiquei um pouco mais preocupada. Mas na realidade eu acho que eu me saí muito bem, porque fiquei mais de onze anos lá. (LEDA – CAS, p. 10)

Já a educadora Carla torna mais evidente em seu dizer o aspecto da maternagem como quase determinante para a sua prática na creche:

A única noção que eu tinha era de ter sido mãe, então eu acho que se eu não tivesse sido mãe eu não tinha noção nenhuma, eu não sabia era nada, mas assim o que me ensinou mesmo foi ter sido mãe. (Carla – CML, p. 11)

Os dois depoimentos acima mostram as duas facetas que ainda acompanham a realidade da Educação Infantil: a idéia de que cuidar não demanda informação e a idéia de que o educar está ligado a uma questão específica, ligada ao pedagógico. E, conforme vimos nos capítulos anteriores, esse é um ranço que permanece no desenvolvimento da política da Educação Infantil: a dicotomia entre cuidar e educar. Ao mesmo tempo que enxergamos avanços em relação a uma compreensão do papel da creche em uma perspectiva do seu desenvolvimento histórico, nos dizeres das educadoras — quando, por

⁴⁶ Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da Anped (GT7), realizado de 29/09 a 02/10/02, em Caxambu (MG).

exemplo, reconhecem a importância da realização dos estudos e da formação realizada em serviço —, também constatamos a permanência de uma mentalidade ainda ligada ao cuidar, a uma extensão da maternidade.

Portanto, segundo vários depoimentos indicam, a formação em serviço — por intermédio da leitura de textos, de estudos de casos, palestras e do próprio avanço da escolaridade da educadora — possibilita a reflexão da prática educativa no sentido de romper com uma visão apenas assistencialista para a educação de crianças de zero a três anos.

PALAVRAS FINAIS

Depois de concluída a pesquisa, percebo algumas características em relação às trajetórias das educadoras das duas instituições que deixaram algumas marcas. Tanto as profissionais da Creche Mãe Luiza, quanto as da Creche Área de Saúde, em seus dizeres, reconhecem o quanto sua vivência na infância, na família e como mães⁴⁷ é constitutiva de sua formação como educadoras de creche.

Por outro lado, a maioria delas reconhece como os cursos voltados para a especificidade dessa faixa etária educativa contêm elementos fundamentais para que elas se tornem profissionais mais qualificadas para trabalhar com suas crianças.

As instituições, cada uma à sua maneira, procuram formas de possibilitar esse aprimoramento profissional e pessoal, seja instituindo um rodízio, fazendo sorteio, ou custeando cursos pré-vestibulares (como o realizado na CML), seja proporcionando condições facilitadoras para que as profissionais frequentem o Curso de Magistério (como a CAS), ou ainda internamente, dentro do quadro de horário, possibilitando o estudo e a reflexão sobre seu trabalho. Ainda é destacado o evento Jornada de Educadores como um elemento positivo da formação em serviço na CAS.

Outro ponto evidenciado pelas educadoras em suas narrativas refere-se às reuniões com a equipe pedagógica. Elas mencionam o quanto aprendem e o quanto as informações geram reflexões — muitas delas fornecidas pelas profissionais especializadas — necessárias para o trabalho com as crianças. Destacam, ainda, a diferença qualitativa que essa intervenção traz para o fazer educativo.

Acredito que, pelas narrativas aqui problematizadas, ambas as instituições mostraram:

- que a creche é um espaço de cuidado e educação de crianças em sua infância e de adultos em sua juventude e sua maturidade;
- que a profissão de educadora de creche, por ser recente, apresenta-se como um desafio para os sujeitos envolvidos, a saber: a equipe técnica e de apoio, educadoras, famílias e a sociedade;

⁴⁷ É importante ressaltar que duas das educadoras entrevistadas não eram mães.

- que, ao possibilitar a formação em serviço, a instituição permite a reflexão para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil;

- que, por ser um campo novo de investigação, a educação de crianças pequenas (zero a três anos) constitui um desafio à pesquisa e à prática cotidiana das instituições que trabalham com elas.

- que o processo interativo da entrevista foi e pode ser um momento de ampliação de possibilidades e de (re) elaboração do cotidiano.

Ao final deste decurso investigativo, vale ressaltar que algumas atividades de formação foram e estão sendo realizadas em conjunto pelas instituições pesquisadas, a saber:

- em 2005 a assistente social e a pedagoga da CML, estiveram em visita à CAS para conhecer suas dependências e formas de funcionamento;

- em 2005 algumas educadoras da CML estiveram visitando a CAS e participando da XI Jornada de Educadores da Unicamp;

- em 2006 uma enfermeira da CAS esteve na CML promovendo uma oficina de artesanato para as mães usuárias;

- em 2006 algumas educadoras da CAS estiveram na CML participando do curso Pedagogia de Projetos;

- em 2006 eu ministrei a palestra “Por uma ética na Educação Infantil”, na CML, como uma forma de retornar à comunidade pesquisada o saber circulante da academia e também participei do curso Pedagogia de Projetos e de algumas atividades de formação promovidas mensalmente.

Para o próximo ano, as instituições pretendem intensificar o contato e pôr em prática um desejo das profissionais que trabalham com crianças pequenininhas: que as educadoras e as equipes técnicas possam vivenciar o cotidiano de cada uma das creches.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, P. **Creches: atividades para crianças de 0-6 anos.** São Paulo: Moderna, 1995.

ALCÂNTARA, Adriana. **Os Velhos Institucionalizados e Família:** Entre Abafos e Desabafos. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Tá Na Rua:** representações da prática dos educadores de rua. São Paulo: Xamã, 2001.

ALVES, R. Prefácio. In: COSTA, A. C. G. et al. **Educador: novo milênio, novo perfil.** São Paulo: Paulus, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ARNAIS, Magali A. O. **Novas crianças na Creche:** O desafio da Inclusão. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ÁVILA, Maria José. **As professoras de Crianças Pequenas e o cuidar e o educar.** (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas Campinas, SP, 2002.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. In: **Revista Educação e Sociedade.** Ano 22, n. 74, abril 2001.

CANO, Wilson e BRANDÃO Carlos A. (Coord.). **A Região Metropolitana de Campinas:** urbanização, economia, finanças e meio ambiente. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel et al. **A invenção do cotidiano 2:** Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARDOSO, E. et. al. **A creche saudável.** Rio de Janeiro: CECIP, 1997.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DE MARTINI, Zeila B.F. Histórias de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais. In: VON SIMSON (Org.). **Experimentos com História de vida**. Itália-Brasil: Vértice, 1988.

DE MARTINI, Zeila e ANTUNES, Fátima. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 86, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez, 1993.

DIAS, Lara Simone. **Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, da Universidade estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

EZPELETA, J. & ROCKWEEL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAGUNDES, Magali dos R. **A creche no trabalho... O trabalho na Creche. Um estudo do Centro de Convivência Infantil da Unicamp: Trajetórias e Perspectivas**. 1997. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FERNANDES, Renata S. **Entre nós, o sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não formal**. Campinas, SP: FAPESP; São Paulo: Mercado de Letras, 2001

FERREIRA, Marieta M. História oral e tempo presente. In: MEIHY, José Carlos S.B. (Org.). **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1996.

FERREIRA, Jerusa Pires. Os desafios da voz viva. In: VON SIMSON, Olga R.M. (Org.). **Os desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

FUKUI, Lia Freitas Garcia et al. **A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor (uma análise temática na grande imprensa paulista na década de 70)**. São Paulo: INEP/CNPQ Ceru, 1984. vol I e II. Relatório de pesquisa.

GALLINDO, Jussara. **Entre a Filantropia e a transformação social: A construção de propostas de educação não-formal por instituições religiosas**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GREGORI, Maria Filomena e SILVA, Cátia Aínda. **Meninos de rua e instituições: tramas, disputas e desmanche**. São Paulo: Contexto, 2000.

GUEDES-PINTO, Ana L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Trabalho Coletivo e Memória: possibilidade de traçar novos horizontes a partir da escola e para além dela. In: PARK, Margareth (Org.). **Memória em movimento na formação de Professores.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (Org.). **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte.** 2. ed. São Paulo: Cortez : Fundação Carlos Chagas, 1998.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

HABWACHS, Maurício. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

KISHIMOTO, T. M. et. al (Coord.). **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo.** São Paulo, 2000.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce.** Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.

_____. . (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** SP: Ática, 1993.

_____. . **Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin** In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

KULMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistenciais o Brasil. **Cadernos de Pesquisa, SP, Fundação Carlos Chagas, n. 78, ano.1991.**

LITTO, S. M. Um modelo para prioridades educacionais: numa sociedade de informação. **Pátio, LOCAL, ano 1, n. 3, nov. 97-jan.98.**

LOPES, Jurema R. A escola como espaço social, prática pedagógica e processo de trabalho: reflexões. **Pro-Posições.** Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, vol.11, n° 2 (32), jul.2000.

MACIOTI, Maria Imacolata. Vida Cotidiana. In: VON SIMSON, Olga (Org.). **Experimentos com História de vida: Itália-Brasil: Vértice, 1988.**

MANTOVANI, Susana e PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância. **Pro-Posições.** Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 10, n.1 [28], mar.1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec Ltda.,1998.

MARTINS, Cristiane Amorim. A Concepção de Criança a Partir do Olhar Infantil Revista **Educação em Debate**, vol. 02, nº 44, ano 24, Universidade Federal do Ceará, 2002.

MAUAD, Ana Maria. Fragmentos de memória: oralidade e visualidade na construção das trajetórias familiar. In: **Projeto História São Paulo**, v. 22, n.??? junho 2001.

MEDRANO, Lilia I. et al. O ensino de História da América: o caso das escolas de Campinas. In: 5º ENCONTRO NACIONAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE HISTÓRIA LATINO-AMERICANA E CARIBENHA, 2002, Campinas. . Anais.

MEC/SEF/DPE. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. Volumes I, II, III, 1998.

MOREIRA LEITE Miriam L. A Roda de Expostos. O óbvio e o contraditório da instituição In: **Resgate: Revista interdisciplinar de cultura do Centro de Memória**. UNICAMP. Campinas, vol. 3, 1991.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. **Infância, educação e direitos sociais: “Asilo de Órfãs”** Campinas, SP : Unicamp/CMU, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado** – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Lucília A. Memória e História: Multiplicidade e Singularidade na Construção do Documento Oral. In: **História Oral, Corpo e Religião**. Cadernos CERU, nº 12, 2001.

NUNES, César & SILVA, Edna. O conceito de infância na História e na Pedagogia: Da Liberdade Medieval aos Controles Institucionais Modernos In: **A educação sexual da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Rio de Janeiro : Vozes, 1992.

_____, **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PARK Margareth B. Retomando o projeto Jarinu tem memória. In: **RESGATE: Revista de Cultura**. Campinas: CMU/UNICAMP, n. 9 1999/2000.

_____. Tempos dissonantes: formação, cotidiano e ambiente. In: PARK, M.B. (Org.). **Formação de Educadores: memória, patrimônio e meio ambiente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PASSETTI, Edson. Crianças Carentes e Políticas Públicas. In: Del Priore, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PAULA, Flávia. A. Concepções de atendimento A criança pequena: caridade, filantropia, assistência e educação infantil. **Revista Línguas e Letras**. Cascavel - PR. n.11, v. 7. 2005.

PINHEIRO, Márcia.A.P.S. História oral: novas maneiras de pensar as práticas educativas na creche. In **Margens. Revista Interdisciplinar CUBT/UFPA** – v.1,n.2 set. 2004

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Projeto História**. São Paulo: Educ, nº15,1997.

PRADO, Patrícia D. **Educação e Cultura Infantil em Creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, , 1998.

PREZOTTO, Marissol. **A professora e os usos de si**: entre o trabalho prescrito e o trabalho real na sala de aula. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

QUEIROZ, Maria Isaura P de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: QUEIROZ, M.I.P de. **Experimentos com história de vida**: Itália – Brasil. São Paulo: Vértice, 1988.

_____. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Ana Maria R. **A imagem e o silêncio**: o lugar da mulher negra no século XIX. 1988. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1988. São Paulo, SP.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **A educação da mulher no Brasil-Colônia**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

RIZZINI, Irma. Pequenos Trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ROSA, Maria Inês. Trabalho - nova modalidade de uso de si e educação: debates/confrontos valores. **Pro-Posições**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 11, nº2 (32), jul.2000.

ROSA, Maria Inês. **Mudanças no uso de si e testemunhos de trabalhadores**. 2002. Tese (livre-docência) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte** 2. ed. – São Paulo: Cortez : Fundação Carlos Chagas, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

SAMPAIO, Paula de M. **Perfil do educador de instituições de educação não-formal**. 1999. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SANCHES, E. B. C. C. et al. As políticas públicas e alguns retratos do atendimento à criança pequena. In: KISHIMOTO, T. M. et al. (Coord.). **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo**. São Paulo, 2000.

SANTOS, Antonio da Costa. **Campinas, das origens ao futuro: compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiaí (1732-1992)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

SANTOS, LANA E. S. A Creche e seu contexto histórico. In: **Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde**, São Paulo: Artes Médicas, 2004.

SERRÃO, C. R. B. A formação contínua no programa creche/pré-escola/ secretaria do menor: detalhe ou elemento constitutivo? In: KISHIMOTO, T. M. et al. (Coord.). **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo**. São Paulo, 2000.

SILVA, A P. S. et al. As leis e a educação infantil. In: ROSSETTI-FERREIRA (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Isabel de O. **Os profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Vagner G. da. **O Antropólogo e sua Magia: trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

VON SIMSON, Olga R.M. **Folguedo Carnavalesco, Memória e Identidade Sócio-Cultural**, São Paulo. Cadernos CERU, 1990.

VON SIMSON, Olga R.M. e GIGLIO, Zula G. A Arte de Recriar o Passado: História oral e Velhice Bem-Sucedida. In: NERI, Anita L. (Org.). **Desenvolvimento e Envelhecimento: Perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas**. Campinas: Papirus, 1991.

VON SIMSON, Olga R.M. et al. (Org.). **Educação não Formal. Cenários da Criação.** Campinas, CMU, 2001.

VON SIMSON, Olga R.M. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. In: **Augusto Guzzo** Revista Acadêmica das Faculdades Integradas “Campos Salles”. São Paulo: FICS, nº6, maio 2003.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições.** Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 11, nº2 (32), jul.2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. História Oral e Contemporaneidade In: **História Oral** - Revista da Associação Brasileira de História Oral. São Paulo: ABHO, n.5, jun.2002.

UHLE, Águeda B. A filantropia na educação. **Educação & Sociedade**, nº 42, ago, 1992.

VIDAL, Diana. De Heródoto ao Gravador: histórias da história oral. In: Resgate -Revista interdisciplinar de cultura do Centro de Memória – UNICAMP. Campinas, vol. 1, 1990.

VIEIRA, Livia Maria F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. In: **Pro-Posições.** Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, vol. 10, n.1 [28] mar.1999.

WADA, Maria J.F. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. In: **Pro-Posições.** Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, v.14, n.3 [42], set/dez. 2003.

WAJSKOP, Gisela. Atendimento à Criança na França. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (Org.). **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte.** 2. ed. São Paulo: Cortez : Fundação Carlos Chagas, 1998.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Como foi a sua infância? Vivia em casa? Em apartamento? Como foi sua vida em família? Como você foi cuidada? Se ficava em casa, quem cuidava? Se na escola, como era?

Quando você ficou maior você assumiu olhar/cuidar de outras crianças? Como era?

Como você veio trabalhar aqui na creche? Que noção você tinha a respeito de creche quando aqui chegou??

Fale-me do seu trabalho aqui na creche. Ele se modificou ao longo do tempo? Por quê?

O que você acha das reuniões de trabalho, *workshops*, treinamentos, projeto acolhimento, jornada, projeto integração?

Você acha que todo dia você faz tudo igual? Se não, por que muda?

Forçada por circunstâncias externas? Ou por que você deseja fazer diferente?

Se você já é mãe, isso mudou a maneira de encarar a creche?

AUTORIZAÇÃO CRECHE ÁREA DE SAÚDE



AUTORIZAÇÃO

Eu, VALÉRIA F.F. BONFIM, diretora da Creche Área de Saúde – CAS, autorizo **Márcia Ap. Pereira da Silva Pinheiro**, aluna do curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP a realizar nesta Instituição, coleta de dados para o estudo: **A (IN)FORMAÇÃO NA PRÁTICA PROFISSIONAL COTIDIANA**, uma vez que o mesmo não acarretará em ônus para a Instituição e não viola os princípios éticos vigentes.

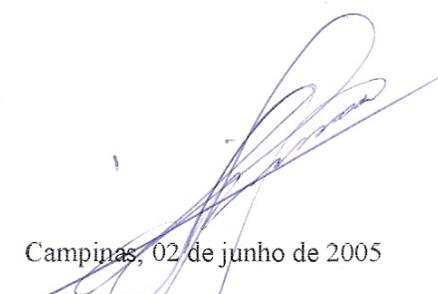
Campinas, 30 de junho de 2004.

VALERIA FERNANDES F. BONFIM
Diretora da Creche Área de Saúde
COREN-SP 20.369 Matr. 07124-2

AUTORIZAÇÃO CRECHE MÃE LUÍZA

AUTORIZAÇÃO

Eu, **OSMAR DA SILVEIRA**, diretor do CEAK Creche Mãe Luíza/Educandário Eurípedes, autorizo **Márcia AP. Pereira da Silva Pinheiro** aluna do curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP a realizar nesta Instituição a coleta de dados para o estudo: **A Formação Profissional na Prática Cotidiana: o que nos Contam as Educadoras**, uma vez que o mesmo não acarretará em ônus para a instituição e não viola os princípios éticos vigente.



Campinas, 02 de junho de 2005

Centro Espírita "Allan Kardec"
Educandário Eurípedes
Creche Mãe Luíza

DECLARAÇÃO FOTOS – CAS



DECLARAÇÃO

Campinas, 20 de julho de 2006.

Declaro para os devidos fins que as fotos utilizadas pela aluna do curso de mestrado da Faculdade de Educação/Unicamp, Márcia Ap. Pereira da Silva Pinheiro, foram cedidas por esta instituição para o presente estudo.

Ressaltamos que as fotos possuem autorização das mães usuárias da CAS.


Márcia A. Oliveira Araújo
Resp. Orientação Psicopedagógica
Cricieta - Área de Saúde - Matr. 00240

DECLARAÇÃO FOTOS – CML

DECLARAÇÃO

Campinas, 20 de julho de 2006.

Declaro para os devidos fins que as fotos utilizadas pela aluna do curso de mestrado da Faculdade de Educação/Unicamp, Márcia Ap. Pereira da Silva Pinheiro, foram cedidas por esta instituição para o presente estudo.



Centro Espírita "Allan Kardec"
Educandário Eurípedes
Creche Mãe Luiza

