

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas
pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP.**

Autora: Maura Hess Junqueira

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lucia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maura Hess Junqueira e aprovada pela Comissão Julgadora.

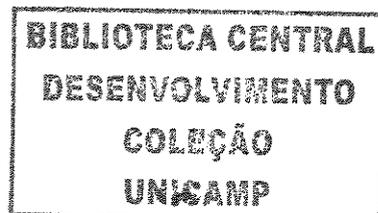
Data: 23 de Fevereiro de 2006

Assinatura: Ana Lucia G. de Faria
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Lucia G. de Faria
Manoel R. de Faria
Helena Helena Pimenta Roche

2006



UNIDADE BC
Nº CHAMADA F/UNICAMP
J968c
V JEX
TOMBO BCI 69324
PROC 16.12306
C _____ D X
PREÇO 11,00
DATA 19/07/06
Nº CPD _____

lote - ind 382681

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

Junqueira, Maura Hess
J968c Cuidados com o corpo : permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Creches.. 2. Prática pedagógica. 3. Higiene. 4. Pedagogia da Educação Infantil. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-182-BFE

Keywords: Child care Center; Pedagogical practice; Hygiene; Early childhood pedagogy; Little children.

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação.

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria
Prof. Dr. Marcos Cezar Freitas
Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha

Data da defesa: 23/02/2006

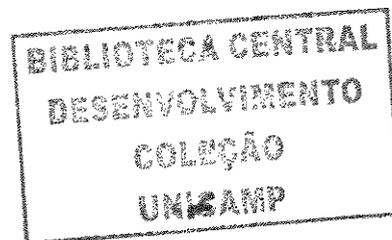
2006 154 29

Dedicatória

Aos meus pais, Edgard e Maria Luiza pela vida, carinho, amizade e ternura. Por terem me proporcionado uma infância rica, cheia de fantasias, de experiências, de brincadeiras.

Aos meus filhos, Polyana e Ralph, amores da minha vida que me convidam diariamente a rever meus sentimentos e me descobrir como mãe e amiga.

À Luiz Eduardo, pela paixão e pelo carinho, por ser meu grande incentivador e me proporcionar momentos inesquecíveis de ternura e afeto.



• •

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, pelos muitos encontros de pesquisa nos quais aprendi a pesquisar crianças pequenininhas e por sua dedicação e envolvimento com os nossos trabalhos.

À Secretaria da Educação do município de Itatiba/SP por autorizar esta pesquisa e acreditar nas contribuições da mesma.

À chefe do Departamento de Educação Infantil da Secretaria da Educação, Ângela Puccinelli, que comprometida com a educação das crianças pequenininhas não se cansa de procurar novos caminhos para garantir a elas o direito de viverem suas infâncias.

À todas as educadoras da creche pesquisada que cotidianamente me desafiavam na busca de novos conhecimentos e compartilharam comigo, descobertas e desafios.

Às crianças pequenininhas da creche pesquisada que com suas múltiplas linguagens me ensinaram a ter “olhos de criança”.

Ao GEPEDISC, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-cultural (Subgrupo de Educação Infantil da Unicamp): Márcia, Joseane, Lara, Daniela, Sueli, Elisandra, Patrícia, Rosana, Cristina, Miroca, em especial, Maria José e Ana Tancredi, pelas valiosíssimas contribuições.

Aos amigos e amigas, que próximos ou distantes, me deram força para prosseguir e realizar minhas façanhas de pesquisadora.

Todas as pessoas - e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores que em qualquer lugar se propuserem a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas, em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização.

Loris Malaguzzi, 1999

Resumo

A pesquisa “Cuidados com o corpo: permanência, resistência e inovação nas práticas pedagógicas numa creche pública municipal de Itatiba/SP”, tem como foco as práticas pedagógicas durante os momentos de alimentação, repouso e higiene e as relações estabelecidas entre crianças e educadoras numa creche pública municipal de Itatiba/SP. Discute a intencionalidade educativa das educadoras tendo como premissa o significado de higiene presente nas práticas históricas construídas e reconstruídas no cotidiano da creche. Este estudo de caso retrata a totalidade do campo investigativo e problematiza as práticas pedagógicas na complexidade que envolve a educação das crianças pequenininhas nas creches, sobretudo, no contexto de transição política das creches da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação. Para fundamentar as análises foram imprescindíveis as contribuições da História, da Filosofia, da Antropologia e das Ciências Sociais áreas do conhecimento que aguçaram as reflexões e se consolidaram como essenciais para o entendimento das representações e dos significados de higiene que crianças e educadoras estão construindo nas relações educativas. A bibliografia italiana traduzida sobre educação infantil e as pesquisas produzidas pelo GEPEDISC/UNICAMP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-cultural - Subgrupo de Educação Infantil) estruturam de forma consistente a construção da Pedagogia da Educação Infantil com a constatação que as relações estabelecidas entre as educadoras e as crianças na creche apresentaram nos momentos de alimentação, repouso e higiene, resistências e inovações, e que as crianças produzem conhecimentos muito mais do que os reproduzem. Neste sentido, a pesquisa aponta a premência na busca de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças pequenininhas.

Palavras-chave: Creche, práticas pedagógicas, higiene, Pedagogia da educação infantil, criança pequena.

Abstract

The research project “Care with the Body: Permanence, Resistance and Innovation of the pedagogical practice in a daycare center in Itatiba/ SP”, is focused on the pedagogical practice during feeding, rest and hygiene time and the relationship between children and educators in a daycare center in Itatiba.

This research also raises the discussion about educators’ educational intentions, having as a premise the concept of hygiene present in the historical practices built and rebuilt on the daycare center everyday life. This study shows the investigative field as a whole and points out the issues of pedagogical practices in the complexity which involves very young children’s education in daycare centers, mostly during the political transitional context of the daycare centers from the Department of Social Assistance to the Department of Education.

The contribution of History, Philosophy, Anthropology and Social Sciences was extremely relevant to establish the analysis of the research. These subjects stirred up the reflexions and they are also considered to be essential for the understanding of the representations in the concept of hygiene that children and educators are supposed to build up in their educational relationship.

The translated Italian bibliography about early childhood education and the research carried on by GEPEDISC/UNICAMP (the study and research group on education and cultural differentiation – early childhood education subgroup) set forth, very objectively, the building up of early childhood pedagogy, making it clear that the relationship established between educators and children in the daycare center showed resistance and innovation in the feeding, rest and hygiene moments. The research also told us that children produce knowledge rather than reproduce it.

Last but not least, the research points out the urge to seek for pedagogical practices which respect to very young children’s specific needs.

Descriptors: Child care center, pedagogical practice, hygiene, early childhood pedagogy, little children.

Sumário

Introdução

p.01

Capítulo I – Construindo metodologias de pesquisa no campo da Educação Infantil

1.1 Retratando e tratando o campo: a fotografia da creche nas lentes da pesquisa

p.07

1.2 Olhar viajante: um intruso no cotidiano estabelecido nas práticas pedagógicas da creche

p.17

1.3 O discurso binário educar e cuidar: ambigüidades e contradições nas representações pedagógicas do cuidado na educação das crianças pequenininhas

p.26

Capítulo II – As práticas pedagógicas nos momentos de alimentação, higiene e repouso na creche

2.1 Enfaixando o corpo e alimentando sua inanição

p.35

2.2 Lidando com as práticas de higiene: *água fria deixa doente*, a higiene fica para depois

p.57

2.3 Todos ao mesmo tempo: o repouso nas entrelinhas do discurso dominante

p.71

Capítulo III – As linguagens das crianças e das educadoras: encontros e desencontros nas práticas pedagógicas

3.1 Da pedagogia disciplinadora à pedagogia da escuta: higiene, infância e educação

p.85

3.2 *Ela não é pró...* A educadora de creche e a identidade profissional

p.99

Considerações Finais

p.107

Bibliografia

p.113

Introdução

As pesquisas realizadas em creches nos últimos anos, no Brasil e também em outros países, querem encontrar respostas para nossas indagações sobre as crianças e o coletivo infantil. Queremos saber o que elas fazem quando estão juntas numa creche. Que relações elas estabelecem com as outras crianças e com as profissionais que delas se ocupam. Como constroem suas formas de interações e que ajustes criam para organizar suas vidas como grupo social. Procurar seus significados e não os nossos. Recentemente, mas já lentamente desde a metade dos anos 70, pesquisadores de crianças pequenininhas estão assim, envolvidos em densos estudos, refinando ouvidos, compartilhando descobertas, partilhando incertezas... Caminhos que se constroem ao caminhar, e por isso, exigem atenção redobrada para as nuances apresentadas, implícita e explicitamente, chamando o olhar para ver bem, ver de novo, achar o novo.

Os sociólogos da infância dizem que para pesquisarmos com as crianças devemos nos encontrar com nossa infância para que tenhamos chance de compreendê-las e escutá-las, aprendendo também com elas. Faz-se necessário também, historicizar a infância como construção social para solidificar a desconstrução das bases teóricas que codificam a criança como corpo biológico destituído de vida social.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e adultos (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

Sinalizando a construção da Pedagogia da Educação Infantil, as pesquisas brasileiras¹ com crianças pequenas têm focado seu contexto de vida, o dia-a-dia da creche e as diversas representações das práticas pedagógicas configuradas neste âmbito. Coutinho (2002) em seu

¹ - Já em 1994, Ercilia de Paula fez o mestrado na FE – USP “Comida, diversão e arte” sobre alimentação na creche.

mestrado “As crianças no interior da creche: A educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação”, que trabalha com o mesmo tema desta dissertação, discute as interações das crianças pequenininhas nos momentos de sono, higiene e alimentação e defende a idéia de garantir às crianças práticas que possibilitem a elas viverem plenamente suas infâncias. Constatou que estas práticas são ritualísticas impondo ritmos inflexíveis, cristalizados nas rotinas domésticas, escolares e hospitalares. Relata os momentos revelando as linguagens das crianças e suas transgressões às regras impostas.

Dias (2005) ampliou estas reflexões em seu mestrado tecendo análise marxista das relações entre crianças pequenininhas, as professoras e as monitoras em uma creche pública e uma creche privada da cidade de Campinas. A autora analisa as práticas pedagógicas e as brincadeiras das crianças focando os constrangimentos a que o corpo é submetido. Tece com primazia críticas à Psicologia engessadora e à Pedagogia do controle que trata o corpo como ferramenta de utilidade e produção. Constatou que as brincadeiras propostas na creche pública e na privada têm ênfases distintas embora ambas as garantam de alguma forma; na primeira o brincar é legitimado entre as crianças, as professoras e as monitoras, e na segunda o brincar assume principalmente o papel de instrumentalização em favor de aquisições de habilidades. A dissertação da autora é referência por trazer grandes contribuições colocando “a psicologia no banco dos réus” e mostrando contextos diferenciados de educação das crianças e sua nuances.

Além dessas preocupações presentes nas pesquisas, a formação das profissionais que atuam nestes contextos tem suscitado grandes discussões. A creche tem como peculiaridade educar crianças pequenininhas de 0 a 3 anos de idade, que por sua vez, possuem especificidades. Neste sentido, os debates têm gerado questões sobre o cuidar e o educar. Estudos recentes revelaram que o discurso da indissociabilidade do binômio tem instituído dicotomias nas práticas educativas da creche ao invés de superá-las. Kramer (2003) e Sayão (2005) reabriram o debate sobre este tema no âmbito educacional e aguçaram a discussão sobre o discurso da indissociabilidade do educar e do cuidar. O doutorado de Sayão (op. cit.), um estudo de professores em creche tendo como objeto o falso discurso educação e cuidado, analisa em que medida o cuidado como prática sócio-cultural avançou em relação às ambigüidades presentes no binômio cuidado/educação. Constatou que as relações entre os professores, as professoras e as auxiliares na creche que pesquisou estão pautadas na dicotomia das funções: professor e professora educam e auxiliar

cuida. Sobre a importância da educação das crianças pequenininhas e a construção da identidade das profissionais que trabalham em creche a autora conclui:

[...] a Educação Infantil poderia estar ocultando que precisa, de fato, dar atenção aos corpos das crianças menores deixando os tabus de lado e inserindo o corpo de meninos e meninas, dos profissionais e as interações que estabelecem entre si, como elementos significativos do cotidiano tanto em creches quanto na formação profissional (Idem, p. 171).

Esta minha dissertação de mestrado foi assim se constituindo das muitas contribuições das pesquisas e estudos realizados nas diversas áreas do conhecimento: História, Psicologia, Filosofia, Ciências sociais e Pedagogia.

Elegi como procedimento de pesquisa o estudo de caso e como objeto as práticas pedagógicas nos momentos de alimentação, repouso e higiene e as relações estabelecidas entre as crianças e as educadoras nestes momentos, numa creche pública municipal de Itatiba/SP.

Os pressupostos teóricos do campo da História embasaram a compreensão da historicidade dos hábitos e costumes que se configuram nas relações dos sujeitos vinculados a contextos históricos, e o movimento de rupturas e continuidades nas representações das práticas históricas nos diversos contextos. Desta forma, esta pesquisa privilegiou estudos históricos com a intenção de analisar as relações das crianças e das educadoras e as representações sociais configuradas nos cuidados com o corpo. A emergente Sociologia da Infância respalda o estudo do coletivo infantil e a construção das culturas infantis.

As Ciências Sociais respaldaram a reflexão sobre as infâncias e as crianças contribuindo para que meu olhar de pesquisadora avizinhasse das experiências vividas pelas crianças, pela via das possibilidades múltiplas de construção de meninos e meninas no interior da creche. A infância vista sob a ótica da construção social chama-nos a atenção para as distorções que a Psicologia do desenvolvimento encerra nas realizações educativas.

O aporte teórico da Filosofia subsidiou o entendimento sobre as concepções políticas e ideológicas que se instalam nas relações de poder e as artimanhas engendradas para controlar os corpos e conformá-los com regras impositivas impedindo-os de exercer o direito de escolha. Refletir sobre estes aspectos na educação de crianças pequenininhas que frequentam creche, delinea caminhos na superação de práticas inflexíveis cerceadoras.

O encontro com as pedagogias italianas instigou-me a vislumbrar práticas significativas e experiências propostas às crianças, respeitando suas especificidades e tendo como princípio educativo a criança inventora e construtora. Estas pedagogias ensinam que os adultos precisam aprender a ouvir as cem linguagens das crianças e construir a pedagogia da escuta.

Assim, a longa permanência no campo investigativo e os referenciais teóricos me permitiram tecer análises e reflexões das práticas pedagógicas e sociais que educadoras e crianças estão construindo e reconstruindo no cotidiano da creche.

O objetivo desta dissertação é refletir, discutir e analisar as representações que as protagonistas estão construindo nos momentos de alimentação, repouso e higiene numa creche de Itatiba/SP², e quais os pressupostos embasam as relações entre as protagonistas nestes momentos. A pesquisa retrata a trajetória de estudos realizados com as educadoras e traz a polêmica da formação continuada destas profissionais como necessidade premente na constituição da identidade profissional.

Apresento então, no primeiro capítulo: “Construindo metodologias de pesquisa no campo da Educação Infantil”, no subitem 1.1 – “Retratando e tratando o campo: a fotografia da creche nas lentes da pesquisa”, os aspectos físicos e administrativos da creche. O objetivo é o de proporcionar ao leitor uma proximidade com o campo pesquisado, apresentando uma “fotografia” da arquitetura que se configura como modelo hospitalar e as formas de ocupação do espaço físico, geridas pela ditadura do relógio. Relato as interferências sofridas na estrutura do quadro profissional devido a transição política da creche da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação. As necessidades de organizar a creche como instituição de educação infantil: primeira etapa da educação básica, explicam as transformações sofridas na configuração do campo profissional, assim como, avanços e retrocessos.

No subitem 1.2 – “Olhar viajante: um intruso na rotina estabelecida nas práticas pedagógicas da creche” trago os procedimentos de pesquisa e justifico o caminho percorrido na construção da metodologia. O estudo de caso, a observação, o caderno de campo, as análises de documentos, o grupo de estudos com as educadoras, foram instrumentos utilizados para a coleta de dados, sustentando as análises e possibilitando o exercício do estranhamento exaustivo.

² - Melissa Vendramin (2005) em seu Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia/Unicamp) fez um levantamento histórico sobre o atendimento nas Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de Itatiba/SP, sob orientação da Professora Doutora Maria Evelyn Pompeo Nascimento.

Falar de Educação Infantil no contexto das reformas constitucionais dos anos oitenta tem como determinante trazer para as discussões a indissociabilidade do cuidar e do educar, discurso que tomou o campo educacional nas pesquisas dos anos noventa, e que se faz presente no contexto atual reclamando um novo olhar sobre o binômio, no intuito de superar as contradições e ambigüidades consubstanciadas historicamente. No subitem 1.3 – “O discurso binário educar e cuidar: ambigüidades e contradições nas representações pedagógicas do cuidado na educação das crianças pequeninhas” trago uma discussão das acepções históricas e sociais veiculadas através dos discursos latentes que denunciam a força histórica das representações do cuidado nas práticas pedagógicas. O objetivo das reflexões expostas é contribuir para que o discurso sobre o cuidar e o educar avance na direção de políticas públicas e pedagogias voltadas para o compromisso social da educação.

No segundo capítulo “As práticas pedagógicas nos momentos de alimentação, higiene e repouso na creche” analiso os dados coletados pelas observações. Desta maneira, no subitem 2.1 – “Enfaixando o corpo e alimentando sua inanição” discuto os dados das práticas pedagógicas nos momentos de alimentação, privilegiando as interferências exercidas sobre o corpo para constrangê-lo e discipliná-lo. Analiso as representações que as educadoras fazem sobre a prática da alimentação e as formas como elas lidam com os dissentimentos das crianças nestes momentos. Trago o relato do uso do carrinho de bebê no horário da refeição e o examino como se fosse o “enfaixamento” do corpo das crianças, cerceando-lhes os movimentos.

O subitem 2.2 – “Lidando com as práticas de higiene: *água fria deixa doente*, a higiene fica para depois” apresento os momentos de higiene analisando como as educadoras organizam tais práticas e qual o significado de higiene para elas e as crianças. Revelo as formas como os momentos de higiene são propostos e as ações de dissentimento que as crianças imprimem nestas ocasiões, e também, as resistências observadas nos momentos de propor às crianças os cuidados com a higiene das mãos e a escovação de dentes.

Finalizo este capítulo com o subitem 2.3 – “Todos ao mesmo tempo: o repouso nas entrelinhas do discurso dominante” onde trago os dados sobre as práticas do repouso e os analiso nas entrelinhas da ideologia capitalista na educação do ritmo dos corpos. Este momento revelou-se sob a égide da inflexibilidade, regido pela imposição da obrigatoriedade do sono para todas as crianças. Apresento a proposta da flexibilidade do repouso e as mudanças e resistências das educadoras, das famílias e das crianças.

O terceiro capítulo “As linguagens das crianças e dos adultos: encontros e desencontros nas práticas pedagógicas”, no subitem 3.1 – “Da pedagogia disciplinadora à pedagogia da escuta: higiene, infância e educação” trago resumidamente alguns dados históricos com o objetivo de oferecer aos diversos leitores a compreensão da construção histórica de hábitos e costumes, a lógica da organização das instituições educativas e as ideologias presentes na educação das crianças. Terminei o texto disseminando a idéia da pedagogia da escuta como prática inovadora capaz de garantir às crianças possibilidades de viverem experiências significativas.

“*Ela não é pró... A educadora de creche e identidade profissional*” último subitem, discute a formação das educadoras de creche e a necessidade premente de buscarmos sentido para a profissão desta profissional que educa crianças pequenininhas em espaços da esfera pública. Os relatos das educadoras vão apresentando possíveis indicadores de propostas para uma efetiva formação, e conseqüentemente, a consistência na construção da identidade profissional.

Nas considerações finais sintetizo as constatações da pesquisa, que não tendo a intenção de encerrar as discussões, incita outros questionamentos sobre a educação das crianças pequenininhas nas suas diversas formas de relacionamentos, de escolhas, de construção do sentido de pertencimento, de brincar e se comunicar, para que ao invés de propormos lugares segmentados, idades segmentadas e atividades segmentadas na organização das instituições de Educação Infantil, possamos propor espaços que favoreçam a construção da pedagogia da diferença, das relações, da escuta, da animação (Faria, 2003).

Capítulo I – Construindo metodologias de pesquisa no campo da Educação Infantil.

1.1 Retratando e tratando o campo: a fotografia da creche nas lentes da pesquisa.

As pesquisas não têm somente o propósito de produzir conhecimentos. São, num contexto abrangente, desencadeadoras de ações que nascem dos estudos e reflexões dos subsídios teóricos e dos conhecimentos científicos conjugados na produção da mesma.

Por ter este caráter, seu fundamento está diretamente ligado às questões históricas e culturais, o que imprime uma responsabilidade ética e um compromisso social com a relevância da pesquisa, a metodologia, e o embasamento teórico para análise dos dados coletados.

A escolha do campo de pesquisa insere grandes desafios para o pesquisador, e, sendo esta pesquisa realizada numa creche pública da cidade paulista de Itatiba que educa crianças de zero a três anos de idade, o desafio tornou-se maior. Além disso, minha relação com o local da pesquisa, que não era somente de observadora, mas também de diretora pedagógica da unidade, me fez pesquisadora e objeto da pesquisa ao mesmo tempo. Estando assim, profissionalmente envolvida com a dinâmica das relações entre as crianças, as educadoras e as famílias, e conseqüentemente, com as práticas pedagógicas, meu olhar viajante, alimentado pelas produções das Ciências Sociais, da Psicologia, da Filosofia, da Pedagogia e da História, nas primícias elásticas do processo, insistentemente indagava sobre o dia-a-dia estabelecido na creche:

Como os direitos das crianças à educação, higiene, alimentação e repouso estão sendo vividos pelas crianças e considerados pelas educadoras?

Em que circunstâncias e com qual freqüência estas práticas acontecem no interior da creche?

Que concepções embasam estas práticas e quais significados são construídos pelas crianças, pelas educadoras e pelas famílias?

O que pode e deve ser estudado, apreendido e transformado na fundamentação destas práticas para se respeitar as especificidades das crianças pequenininhas e fazer parte do projeto político pedagógico?

Hábitos, costumes, memória? O que as crianças aprendem e o que elas ensinam aos profissionais da creche?

Para maior apreensão do significado pedagógico destas práticas, a proximidade com os sujeitos da pesquisa, a observação e a permanência longa no local, foram importantes para a captação da realidade educativa em seus aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais.

Neste sentido, esta dissertação de Mestrado em Educação tem como objeto as práticas pedagógicas de alimentação, repouso e higiene, e as relações estabelecidas entre as educadoras e as crianças pequenininhas, numa creche pública municipal da cidade de Itatiba/SP.

Optei pelo estudo de caso, procedimento que busca um conhecimento particular e permite retratar a situação em sua complexidade e totalidade; escolhi o local onde eu trabalho e fui coordenadora de 1998 a 1999 e diretora de 2000 a 2004, perfazendo ao todo sete anos, o que exigiu uma revisão constante das próprias concepções e um aprofundamento de estudos articulados à História, à Sociologia, à Antropologia, à Filosofia e à Pedagogia.

André (1997) chama a atenção para o risco quando o pesquisador opta por uma situação muito familiar e colhe dados no próprio local de trabalho, pois as interpretações dos dados podem ser marcadas por pré-conceitos, pré-suposições e por observações do senso-comum.

Desta maneira o processo de estranhamento exaustivo tornou-se imprescindível e permeou todo o percurso da pesquisa. Este processo que não se revela a olho nu requer constantes revisões teóricas e aproximações específicas ao objeto investigado.

Para avizinhar o olhar do leitor e colocá-lo em contato com o campo pesquisado, apresento a creche no tempo e no espaço social em que está inserida, conferindo a este relato uma breve retrospectiva no tempo para o entendimento das transformações políticas e pedagógicas ocorridas antes da pesquisa, mas que se fazem necessária por fundamentarem todas as análises tecidas ao longo da dissertação e justificar a relevância da mesma.

As pesquisas sobre creches, a partir dos anos 90, vão ao encontro do crescente debate sobre a indissociabilidade do cuidar e educar na educação infantil. Este debate ganhou visibilidade após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 que legalizou o direito à educação para as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, desencadeando assim, o processo de transferência das creches da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação. Debate marcado por amplas discussões sobre a especificidade da educação infantil, visto que, esta transferência poderia trazer para a creche o modelo escolarizante.

Assim, a Constituição Brasileira de 1988, artigo 208 inciso IV, estabelece que é dever do Estado garantir educação em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A instituição creche, que vinha se desenvolvendo à margem do reconhecimento legal, ganhou então legitimidade oficial, sendo no MEC objeto de formulação de políticas (ou pelo menos propostas) próprias para o setor. Entre a promulgação da Constituição de 88 e a LDB aprovada em 1996, alguns documentos foram elaborados nesse sentido (Brasil, 1993, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d), conceituando o que é creche, delimitando seu escopo e estabelecendo parâmetros para sua regulamentação. De instituição fora do sistema educacional, de prestação de serviço, muitas vezes informal, não regulamentada e por vezes clandestina, a creche passou a ser instituição crescentemente formalizada (Montenegro, 2001, p. 27).

Em Itatiba, o processo de transferência das creches da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação foi iniciado em 1995. Este processo, muito complexo por natureza, envolve questões de poder que são resolvidas por decisões políticas, administrativas e financeiras e que escapam à esfera da própria unidade, mas incidem diretamente sobre a vida das pessoas que trabalham, freqüentam e transitam pela creche.

O maior desafio enfrentado foi desestabilizar concepções historicamente enraizadas num espaço público com objetivo assistencial, para, paulatinamente, ir direcionando o olhar para as concepções com caráter predominantemente educativo e espaços pedagogicamente estruturados (a não antecipação do ensino fundamental) para uma outra proposta, organizada de forma a oferecer às crianças oportunidades de construção das culturas infantis, dando-lhes a possibilidade de viver suas infâncias .

Faz-se oportuno nesta pesquisa, problematizar as práticas pedagógicas que estão sendo construídas e reconstruídas neste contexto social e histórico e sob que paradigma tais práticas são impostas ou propostas às crianças.

A creche pesquisada está situada num bairro periférico da cidade de Itatiba que possui infra-estrutura básica: água encanada, rede de esgoto, calçamento das vias públicas, posto de saúde, farmácias, mercados, centro comunitário, escolas, estádio de futebol e praças de esportes.

O prédio da creche foi construído em 1986 e apresenta uma linguagem arquitetônica muito próxima da concepção centrada no atendimento hospitalar. O primeiro impacto desta concepção está no corredor longo e estreito que dá acesso às salas, decorado com personagens da Walt Disney. Ao todo são sete salas, tendo três delas banheiros acoplados. No final do corredor existe

um banheiro amplo para o banho das crianças. Próximo a este estão localizados outros três banheiros, um para os meninos, outro para as meninas e um para as funcionárias. As demais dependências da creche são: uma sala do médico que foi adaptada para a direção, almoxarifado que foi adaptado para sala das educadoras e professoras, uma cozinha com despensa, um refeitório retangular, área externa coberta onde fica o bebedouro, um corredor externo estreito para as brincadeiras das crianças e um parque grande e arborizado.

As salas são lugares de encontro e de referência para as crianças. As formas como as educadoras organizam os materiais em sala revelam suas concepções educativas e as representações simbólicas da infância. Na sala do maternal I, onde as crianças são agrupadas pela idade, de 1 a 2 anos, as mochilas são penduradas em ganchos fixados na parede, na altura do adulto. Na visão das educadoras, as crianças pequenas não conseguem cuidar de seus pertences: *As mochilas não ficam ao alcance das crianças pois, fizemos uma experiência e não deu certo. Elas brigam muito. O amigo não pode nem encostar em suas mochilas* (Reunião pedagógica - Educadora de creche – Caderno de campo - 20/12/2004). A idéia do egocentrismo divulgada pelas ditas teorias piagetianas exerce forte influência nas práticas pedagógicas e corroboram na permanência de ações educativas centradas nas limitações e não nas possibilidades. Em conformidade com esta visão, os brinquedos e os demais materiais estão arranjados nas prateleiras altas e em armários fechados. Somente o jogo de encaixe, muito procurado pelas crianças, fica à disposição. Estas características apresentam-se também na sala do maternal II (de 2 e 3 anos) com uma diferença, as mochilas estão ao alcance das crianças o que permite a elas criar o sentido de pertencimento também cuidando dos seus objetos pessoais.

A concepção do espaço da creche impõe um ritmo de dependência nas crianças. As janelas altas impedem-nas de olhar para os acontecimentos externos, as maçanetas das portas, os banheiros e os brinquedos do parque não estão adaptados para as crianças pequenininhas o que exige uma constante atenção das educadoras no auxílio às necessidades das crianças e seus movimentos. Estes detalhes dificultadores da arquitetura adultocêntrica conduzem à práticas de domesticação e dependência dos corpos, ritualizando os fluxos de movimentos das crianças, que passam dez horas na creche, com horários pré-estabelecidos na ocupação dos espaços.

Para situar as profissionais no contexto da pesquisa faz-se necessário uma localização histórico-temporal antes e depois de 1995.

Até 1995, três profissionais atuavam na creche e eram designadas monitoras de creche tendo formação de magistério. Em específico, na creche pesquisada, elas eram responsáveis por um grupo de crianças com idades variadas. A organização do dia era estruturada nos cuidados básicos de higiene, alimentação e repouso, lembrando o modelo da puericultura e segundo Vieira (1988), modelo que estabelecia um extremo rigor higiênico, em prédio próprio com um corpo profissional que envolvia médicos, enfermeiras, assistentes sociais e atendentes, devendo ainda possuir lactários, salas de isolamento, áreas cobertas/descobertas e promover a triagem das crianças.

Em 1995, atendendo ao disposto da Constituição Federal de 1988, em garantir educação às crianças de zero a seis anos, o Município de Itatiba realizou concurso para efetivar professoras de Educação Infantil com diploma do magistério para atuarem nas creches. As monitoras de creche passaram então, a dividir o espaço profissional com as professoras. Assim, com este processo de transferência de administração, a creche pesquisada teve seu quadro administrativo alterado, passando a ser integrado por professora e monitora, diversificando esse campo profissional, o que consolidou o início do embate pedagógico sobre o cuidar e o educar.

Além destes aspectos, as questões políticas e administrativas em relação ao orçamento da creche, principalmente o gasto com as funcionárias, passam para pauta dos discursos como item de maior impacto na justificativa e necessidade de novas mudanças na reestruturação das creches do município. Assim, a creche que até 1998, possuía doze professoras e três monitoras, sofreu uma modificação na estrutura organizacional, começando pela nova designação para a monitora que passa a ser chamada, de acordo com lei municipal, de educadora de creche. Esta mudança foi acompanhada de um concurso para admissão da educadora de creche, normalizando o ingresso desta profissional na creche.

A creche que era das monitoras e fora tomado pelas professoras é devolvida para as educadoras num paulatino movimento de expulsar as professoras do território, historicamente, demarcado por concepções assistencialistas.

Basta lançar um olhar investigativo (Novaes, 2003), explorar o terreno demarcado, perscrutar e indagar. No quadro, que apresento para retratar tais mudanças, as respostas estarão nas marcas deixadas para constatar o que estou nomeando de processo de transição política como um extenso caminho que por enquanto parece infinito.

Quadro funcional da organização da creche de Itatiba/SP de 1998 a 2004

Segundo ano, número de educadora/jornada 8h, turma e área de atuação, professora/jornada de 4h, turma e área de atuação, total de crianças, estagiárias, coordenadora, escrituraria, programa de saúde bucal, fonoaudiólogo, psicólogo e setor de merenda.

| Ano | Nº educadoras de creche jornada 8h | Turma Área de atuação | Nº professoras jornada 4h manhã ou tarde | Turma Área de atuação | Total de crianças | Estagiárias do curso de magistério | Coordenadora | Escrituraria | Programa Saúde Bucal anual | Fonoaudiólogo Psicólogo | Setor Merenda |
|------|------------------------------------|--------------------------|--|---------------------------------------|-------------------|------------------------------------|--------------|--------------|----------------------------|-------------------------|---------------|
| 1998 | 03 | Maternal I (1 a 2 anos) | 12 | Maternal II à Pré-escola (3 a 6 anos) | 100 | 04 | 01 | --- | --- | Atendimento Mensal | Municipal |
| 1999 | 10 | Maternal I à Pré-escola | 06 | Maternal II à Pré-escola | 119 | 02 | 01 | --- | 04 | Atendimento Mensal | Municipal |
| 2000 | 09 | Maternal I à Pré-escola | 07 | Maternal II à Pré-escola | 128 | 02 | 01* | 01 | 04 | Atendimento Mensal | Municipal |
| 2001 | 09 | Maternal I à Pré-escola | 06 | Maternal II à Pré-escola | 129 | 01 | 01 | 01 | 04 | --- | Municipal |
| 2002 | 09 | Maternal I à Pré-escola | 04 | Infantil I à Pré-escola | 125 | --- | 01 | 01 | 02 | --- | Municipal |
| 2003 | 10 | Maternal I à Infantil II | 04 | Infantil I à Pré-escola | 130 | --- | 01 | 01 | 02 | --- | Municipal |
| 2004 | 10 | Maternal I à Infantil I | 03 | Infantil I à Infantil II | 91 | --- | 01 | 01 | 01 | --- | Terceirizado |

*Diretora

Dados obtidos no Censo Escolar a partir de 1999 e nos documentos oficiais da creche: Diário de Classe, Ata de Reunião, Livro ponto, Livro de matrícula.

Retratando e pontuando o movimento das ações dentro da creche, o quadro revela um vai e vem de números, tanto na quantificação e diferenciação profissional, como no número de crianças matriculadas.

Neste espaço de tempo, em 1996 foi promulgada a LDB que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Em 1999, as educadoras são inseridas no âmbito da creche e passam a dividir as turmas de crianças com as professoras. Assim, as crianças permaneciam quatro horas com as professoras e seis horas com as educadoras (para cumprir a jornada de oito horas de trabalho, as educadoras cumpriam duas horas auxiliando as professoras). Os conflitos surgiram num turbilhão de desentendimentos entre creche e administração municipal. Para agravar o quadro profissional, os aspectos financeiros foram relevantes (as professoras, com formação no curso de magistério trabalhavam quatro horas diárias, recebendo um salário maior do que o da educadora que permanecia oito horas com as crianças, e também tinha como formação o curso de magistério). Esta hierarquização salarial conduziu as tensões para o entendimento das competências de cada profissional gerando conflitos entre as funções, ora pelo embate entre professoras e educadoras na simples troca de fraldas, ora pela distinção imposta pelo sistema municipal estipulando a função pedagógica para a professora regulamentada no estatuto do professor e a função de cuidados e recreação para a educadora regulamentada na lei municipal do funcionário público.

A partir de 2000, gradativamente, aumenta-se o número de educadoras e diminui o número de professoras. O objetivo desta estruturação foi organizar o espaço físico da creche, período integral, para crianças de zero a três anos e o espaço físico da pré-escola, período parcial, para crianças de quatro a seis anos. Entretanto, em 2004, as questões de demanda e atendimento, apresentaram um outro aspecto: não existia a possibilidade de separar creche e pré-escola em espaços físicos diferentes sem que houvesse investimentos na construção ou reforma dos prédios escolares. Desta forma, professoras e educadoras continuam dividindo o espaço educativo da creche e contribuindo, evidentemente, para a construção da pedagogia da Educação Infantil. Pedagogia que deve transcender a idéia de espaços e tempos fragmentados e se consubstanciar nas relevantes contribuições que a Sociologia da infância vem nos apresentando.

Outros aspectos administrativos sofreram modificações pela relevância dos preceitos legais da creche e da pré-escola e sugerem uma leitura histórica do processo de transição das ditas creches assistenciais para as ditas creches educativas. A creche assistencial continha em sua

estrutura física todo um aparato para que a equipe de saúde, puericultura, filantropia mantivesse o controle das famílias e das crianças. Formavam o corpo de funcionários da creche: um médico, uma enfermeira, uma atendente e uma assistente social. O controle era realizado semanalmente quando as famílias recebiam orientações para cuidar de seus filhos. E como diz Kulhmann Jr. (1998) esta dita assistência é uma forma de educação dos pobres.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, a finalidade da creche começa a ser questionada, tanto pelas pesquisas científicas na área da educação e da Pedagogia como pelas reivindicações dos movimentos sociais que passam a exigir creche de qualidade. Isto força uma nova concepção de creche, com melhor formação dos profissionais, reconfiguração do espaço físico, reorganização da estrutura administrativa e reformulação das práticas educativas. A creche como campo educacional pedia um aparato diferente do padrão já existente.

A reorganização administrativa da creche pesquisada estruturou-se no deslocamento dos profissionais da saúde para áreas específicas de atendimento médico, como os postos municipais de saúde. Somente a assistente social permaneceu na creche realizando a triagem³ e coleta de dados sócio-econômicos para a classificação das crianças na lista de espera por vagas. E no lugar do médico, da enfermeira e da atendente, as profissionais da Secretaria da Educação são inseridas na creche. Assim, a coordenação pedagógica, e depois mais tarde, a direção escolar passou a organizar e estruturar as práticas pedagógicas neste contexto.

Este campo complexo e delicado onde as relações de saúde e higiene das crianças são por vezes constantes e geradoras de conflitos dentro da instituição e pela própria especificidade das crianças de zero a três anos, a premência na organização do espaço educativo não supõe uma ruptura entre educação e cuidado. Educar e cuidar são ações indissociáveis, não só dentro da creche, mas também em intersetorialidade com as outras secretarias.

Entretanto alguns equívocos aconteceram e podem ser observados no quadro apresentado na página 12, no item “Programa de Saúde Bucal” e no “Atendimento dos especialistas”. Em pouco tempo a creche tornou-se uma ilha isolada. Sabemos da grande importância de práticas educativas que garantam às crianças o direito de viver plenamente suas infâncias, sem que para isso, tenham que ser classificadas (pelos ditos especialistas), desde a mais tenra idade, como normais e anormais. Mas, no contexto sociológico, político e econômico, os fatores interferem

³ - A triagem era realizada semanalmente na creche e as crianças eram classificadas de acordo com a renda percapta da família.

diretamente na vida das crianças. Alguns subsídios, como os programas de Saúde Bucal, o atendimento fonoaudiológico, entre outros, são considerados suportes de ações necessárias na garantia do direito à saúde e higiene.

Caracterizando a creche, o quadro retrata os campos de atuação das profissionais, as crianças, as intervenções no campo saúde, o atendimento no setor alimentar, a organização administrativa, bem como, avanços e retrocessos sofridos nestes anos.

Parafraseando Rosemberg (2003), a sina de Sísifo⁴ na Educação Infantil se repete incansavelmente. Também aqui subimos e descemos a montanha impulsionados e empurrados pelos olhares míopes das políticas públicas.

Num momento em que os discursos e pesquisas sobre cuidar e educar afloram, a sensação que temos é que o campo educacional e o campo político estão longe de manter relações amigáveis.

Ao contrário, enquanto o campo educacional intensifica um discurso consistente, apoiado em pesquisas e em direitos constitucionais, pela qualidade das creches, discorrendo sobre a constante necessidade de formação das profissionais que nela atuam, o discurso das políticas públicas retrocede e ao invés de avançar na questão, instala o discurso da quantidade. É preocupante o retrocesso nas questões do cuidar e do educar. As estruturações hierárquicas de salários e funções podem trazer para o cenário atual, o fantasma das ações dicotômicas entre creches e pré-escolas que num esforço exaustivo começava a ser superado. Voltar a usar a velha roupa colocando cuidado e educação como campos distantes e diferentes incomoda profundamente aqueles que lutam e acreditam na indissociabilidade dessas funções na educação das crianças pequenininhas.

A transferência das creches, da Secretaria da Assistência Social para Secretaria da Educação, não poderia se efetivar somente pela via burocrática. Ao invés, deveria alcançar uma complexa rede de transformações em respeito às novas finalidades educacionais e as especificidades das crianças pequenas (Nascimento, 1994 apud Ávila, 2002).

Neste sentido, estava em jogo um quadro extenso de configurações, passando pela reestruturação física dos prédios, formação das profissionais, organização administrativa e

⁴ Lenda de Sísifo: De maneira semelhante a Prometeu, Sísifo encarnava na mitologia grega a astúcia e a rebeldia do homem frente aos desígnios divinos. Sua audácia, no entanto, motivou exemplar castigo final de Zeus que o condenou a empurrar eternamente, ladeira acima, uma pedra que rolava de novo ao atingir o topo de uma colina. Toda vez que ele estivesse a ponto de terminar sua tarefa, a pedra rolaria montanha abaixo e Sísifo teria, por vontade divina, que recomeçar seu trabalho, eternamente, sem nunca concluí-lo.

pedagógica, até a implementação da visão educativa que concebe a criança como sujeito de direitos, o caminho seria permeado por contratempos e obstáculos. O que o cenário encobria é que uma batalha longa e exaustiva estava apenas começando.

É imprescindível retratar estes acontecimentos, pois é neste contexto de turbulências político-administrativas que a pesquisa acontece. E é sob este forte aparato político que a pesquisa coloca um olhar sobre as práticas que perduram, mesmo com as mudanças promulgadas nas leis e práticas inovadoras apontando no horizonte.

As conseqüências dos dispositivos legais e dos atos políticos efetivam-se nas tomadas de decisões das diversas esferas públicas. Nas creches, tanto em Itatiba como em outras partes do Brasil, passamos de um cenário de intervenção médico-higienista, severa nos anos sessenta, objetivando assistir as famílias pobres e as mães trabalhadoras, para um crescente descompromisso do setor político/administrativo, nas questões de higiene e saúde (Vieira, 1988).

Em Itatiba, as políticas públicas em decorrência das novas formas de organização do mercado de trabalho, vêm implementando nas creches a terceirização dos serviços de alimentação e limpeza. Outras ações como: inconsistências na integração dos programas de saúde/higiene, ausência da coordenação pedagógica, otimização de matrículas pela frequência diária, ausência de substitutas nas faltas das educadoras e atendimento da demanda, são decisões que precisam ser colocadas em debate e analisadas à luz das contribuições efetivas que estamos oferecendo às crianças.

A creche é um barco à deriva tentando achar um norte no meio da tempestade, e o que é mais grave, sem instrumentos para pedir socorro. As profissionais, num ato de heroísmo, estabelecem resistências dentro do próprio contexto, revendo práticas e concepções, fazendo da creche um espaço que respeite os direitos das crianças pequenininhas.

Neste quadro de resistências, o olhar observador, pesquisador, avizinhou-se do processo, tentando enxergar as várias facetas do fazer educativo.

Cotidianamente, os fazeres e suas concepções, iam se revelando num ritmo silencioso e coisificado no tempo. Eram meticulosos, organizados, cadenciados, e aos olhos das educadoras lógicos, consubstanciados e justificáveis.

Uma pedagogia latente ou implícita que a gestão dos episódios subentende, uma pedagogia geralmente expressa, apreensível a partir da maneira como as práticas cotidianas são organizadas, conduzidas e realizadas (Bondioli, 2004, p. 2.).

1.2 Olhar viajante: um intruso no cotidiano estabelecido nas práticas pedagógicas da creche.

Empresto de Sérgio Cardoso (1988), o “olhar viajante” para delinear o caminho da metodologia de pesquisa desta dissertação de mestrado.

Este olhar viajante e intruso no cotidiano da creche e seu significado enquanto método de pesquisa encontra respaldo no conceito de ver e olhar que o autor brilhantemente nos revela.

Ver conota passividade, olho dócil, quase desatento, desliza sobre as coisas e as espelha e registra, reflete e grava. O olho se turva e se embaça na superfície.

Com o olhar é diferente, ele perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de ‘ver de novo’ (ou ver o novo), como intento de ‘olhar bem’. Por isso, é sempre direcionado, atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor [...] (Idem, p. 348).

Desta forma, quando iniciei minhas atividades na creche pesquisada, como coordenadora, em meados de 1998, tinha um “ver” passivo, função de “tarefeira” do sistema como mera executora das ordens recebidas da Secretaria da Educação. Este perfil perdurou até 2000 quando fui designada diretora. Entretanto, o incômodo da função tarefeira no âmbito da Educação despertou a necessidade de buscar conhecimentos contextualizados, paradoxais e produzidos nas diversas áreas das ciências.

Levou um tempo para que o meu “ver” transformasse em “olhar”. Assim de 2000 a 2001, as pesquisas realizadas no campo da Educação Infantil alimentaram o meu “olhar”, incitando-o a investigar, aprofundar, ir além das aparências, dos enigmas, vacilações e falhas.

Os vários recortes dessas pesquisas foram sendo incorporados ao meu repertório teórico propiciados pelas produções de Vieira (1988), Campos (1994), Rosemberg (1995, 1996), Kramer (1997), Kuhlmann (1998), Marcílio (1998), Sarmiento (1999), Faria (1999), Kishimoto (1999), Freitas M. (2001), Rocha (2003). Estes autores faziam um convite claro e aberto para a reflexão e análise das questões peculiares sobre “as políticas públicas e a Educação Infantil”; “A formação dos profissionais que atuavam junto a estas instituições educativas”; “A indissociabilidade do cuidar e do educar”; “A história da infância”; “A criança como construtora de cultura”; “Os aparatos históricos e ideológicos da Puericultura”.

Neste sentido e a partir destes fundamentos teóricos as aproximações com a prática e suas significações foram ampliando o entendimento das relações pedagógicas entre educadoras e crianças, sensibilizando o olhar. “A teoria é, pois, uma preocupação inicial do pesquisador e será construída e reconstruída ao longo da pesquisa” (André, 1991, p. 41).

Faço um recorte no tempo cronológico de 2003 a 2004, delimitando o campo de apresentação dos resultados desta pesquisa, para contextualizar o complexo cenário da creche, seus episódios, participantes e o fazer pedagógico. Entretanto, trago no corpo deste trabalho, episódios observados antes do processo de pesquisa e que revelam o início das concepções investigativas que permearam minhas hipóteses no decorrer da mesma.

Importante pontuar que:

O conhecimento, como ciência, não nasce e morre dentro de um tempo determinado, senão do que se alimenta do que existe antes dele e fornece alimento ao que lhe sucede, sem nunca deixar de existir como referência (Gusmão, 1997, p. 10).

Dentre as pesquisas realizadas sobre a temática da organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil e a indissociabilidade do cuidar e educar cito os trabalhos de Rosa Batista “A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido”; Ângela Scalabrin Coutinho: “As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação”; Maria Carmen Barbosa: “Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil”; Maria José Figueiredo Ávila: “As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP”.

As pesquisas realizadas sobre as práticas educativas dos momentos de alimentação, higiene e repouso, têm como pressuposto desencadear uma reflexão sobre a dicotomia entre creche e pré-escola, assistência e educação, cuidado e educação.

Para além das reflexões teóricas, o que se pretende discutir nesta pesquisa é a intensidade e a intencionalidade das práticas pedagógicas que marcam as relações entre as crianças, das crianças com as educadoras e vice-versa, das educadoras com as famílias nos momentos de alimentação, repouso e higiene, e das educadoras com as outras profissionais da creche⁵.

⁵ - A relação entre as educadoras e as outras profissionais é apontada como tema para uma próxima pesquisa.

Bondioli (2004) afirma que estas práticas educativas ficaram relegadas a um não planejamento sendo executadas sem intencionalidade educativa. Entretanto, um olhar investigativo, atento e com intensificada continuidade no campo de observação revelou aspectos nas práticas pedagógicas, marcadas e organizadas pelo ritmo do relógio, mas também, pelos aspectos de dissentimentos⁶, marcados pelo ritmo das crianças, e por vezes, das educadoras, revelando a intencionalidade educativa no toque, no olhar, no tom de voz, no respeito, nas brincadeiras, no acolhimento.

Este estudo de caso tem como pressuposto conhecer a complexidade e a totalidade do campo investigativo focando o contexto real de vida das crianças na creche e retratar o dinamismo das situações numa forma muito próxima do seu acontecer (André, 1995).

O trabalho de pesquisa se estruturou em duas horas diárias, três vezes por semana, durante dezesseis meses entre os anos de 2003 e 2004. Sistematizando os números teremos como resultado: 480 horas distribuídas entre observações de campo (256 horas); encontros pedagógicos semanais com o grupo de educadoras com duração de 2 horas (160 horas) que contemplaram a realização da oficina de brinquedos e a construção de espaços educativos; reuniões pedagógicas trimestrais com duração de 8 horas (48 horas) e reunião de pais bimestrais (16 horas).

Tanto tempo próxima do objeto da pesquisa colhendo dados, analisando, refazendo o percurso, prosseguindo, optando por formas diversificadas de registros e de observações, fez desta pesquisa uma busca incansável pelo saber, o que possibilitou uma revisão constante dos conceitos e acepções presentes no contexto da educação infantil. Esta busca pela compreensão das relações e situações estabelecidas entre as educadoras, as crianças e as famílias, possibilitou, através da História, da Filosofia, das Ciências Sociais e das Pedagogias italianas, reconhecer a historicidade, a continuidade e a ruptura das práticas históricas.

Segundo André (op.cit.) no estudo de caso o que se pretende é apresentar com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras e versões acaso existentes. Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador. Outro aspecto explicitado pela autora é que a permanência

⁶ - O termo dissentimento permeará toda a dissertação no sentido de explicitar a não aceitação das crianças às regras impostas pelas educadoras e suas possibilidades de interagir com as ações, recriá-las ou criá-las, contendo também o sentido de resistências.

por um período de tempo longo no campo de pesquisa permite ao pesquisador corrigir falsas impressões ou esclarecer interpretações duvidosas.

Neste caso, estando em contato permanente com um contexto complexo, envolvida nas situações, houve a necessidade de atentar para algumas questões importantes e relevantes do processo: tolerância à ambigüidade (conviver com dúvidas e incertezas), sensibilidade (estar atento às variáveis relacionadas ao ambiente) e vigilância para detectar e avaliar o peso das preferências pessoais, filosóficas, religiosas e políticas.

Sendo pesquisadora e objeto do processo, o “estranhamento exaustivo” promoveu a “indocilidade reflexiva” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003), um exercício constante para pensar a oposição e questionar o fazer educativo.

O estudo de caso por ser simples, específico e delimitado constitui um valioso procedimento da pesquisa qualitativa. Justifica-se o recorte feito, no complexo contexto da creche para este estudo das práticas pedagógicas nos momentos da alimentação, higiene e repouso com crianças de zero a três anos.

Dentre as várias características do estudo de caso, destaco: o princípio da descoberta, da interpretação do contexto, a variedade das fontes de informações, os conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e a revelação da multiplicidade das dimensões presentes numa determinada situação ou problema (Ludke e André, 1986).

Há profundas escolhas a serem feitas numa pesquisa com crianças e que não são neutras e nem apolíticas, pois são permeadas por valores. A criança é o retrato dos nossos entendimentos extraídos das visões das infâncias construídas no tempo e no espaço social (Kramer, 2003). Nessa abordagem, as transformações dos conhecimentos sobre as crianças provocam mudanças das representações desta, na sociedade. É preciso, portanto, desconstruir visões adultocêntricas sobre as crianças e ter sensibilidade para captar suas linguagens. Para isso necessitamos pensar em metodologias que tenham como foco a pesquisa com as crianças, e não sobre as crianças, e que sejam capazes de captar e decifrar os olhares, as falas, as conversas, os risos, os choros e as cem linguagens das crianças.

Registrar é deixar marcas (Warschauer, 1997). Marcas diversas, profundas, itinerantes. Registros e marcas, dos locais, das pessoas, das ações, das interações, dos fatos, das formas de linguagens e outras expressões. Assim, meu caderno de campo foi se configurando e mostrando a

realidade estudada, em função da qual foram feitas as análises e interpretações. Nele estavam impressas as manifestações mais imediatas das realizações pedagógicas.

Choros, risos, pedidos, conversas, diálogos, sono, frio, fome, movimentos, sons, todas as formas de linguagem das crianças e das educadoras, “as cem linguagens” estavam expressas e impressas no caderno de campo.

O ponto mais delicado da pesquisa foi registrar e decodificar as formas de linguagens das crianças e das educadoras, sem alterá-las, supri-las ou simplificá-las.

Cerisara (2004) diz que as dificuldades ao se fazer pesquisas com crianças é captar o que elas dizem com o corpo. Alerta que pesquisas feitas com crianças revelam a necessidade e a importância de todos os profissionais envolvidos com a educação infantil conhecerem as crianças e se educarem para captar os “jeitos de ser” das mesmas.

O adulto sempre fala pelas crianças e sobre as crianças (Sarmiento e Pinto, 1999) mesmo não sendo alfabetizado na linguagem delas. Esta linguagem é construída nas interações sociais entre as crianças e entre elas e os adultos, e transmite conceitos e interpretações sobre suas experiências:

As crianças correm para o refeitório para almoçar, Gabriel (02 anos) pára diante do quadro pintado na ocasião do ‘projeto de artes’ por uma pintora itatibense. Observo e abro um diálogo com ele:

- Gostou do quadro?

Ele acena com a cabeça afirmativamente.

- Você viu como ele foi pintado?

Acena novamente inclinando a cabeça para frente.

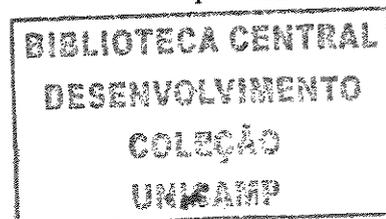
- Quer pintar um também?

Ele responde:

- Eu não sou gandão!...” (Caderno de campo, 10/08/2004)

Ouvido refinado para registrar a construção mútua como prenúncio de alfabetização dos adultos nas linguagens das crianças, um ensaio para dar importância aos que elas dizem e fazem.

Uma competência expressiva e comunicativa onde o registro não seja o da vigilância e da captura, mas o da recíproca distribuição e de troca do reconhecimento das mensagens e indícios expressivos dos códigos muito variados, da legitimação dos sons e das pausas porque são dotados de qualidade informativa (Oliveira, 2004, p. 83).



Nesta perspectiva as contribuições da Sociologia e da Antropologia foram fundamentais para compreensão das relações de forças desiguais que se estabelecem entre as crianças e as profissionais que as educam.

Segundo Kramer (2003) a Sociologia nos ajuda a pensar o significado ideológico das infâncias e afirma que a dependência da criança em relação ao adulto é construída historicamente. E a Antropologia revela a diversidade cultural das populações infantis, suas brincadeiras, músicas, histórias e outras práticas.

A busca do sentido da infância como construção social, preconizada pela Sociologia da Infância, apresenta-nos questões problemáticas como a do reducionismo biológico substituído pelo reducionismo sociológico e a idéia do mito de autonomia e independência (Prout, 2004 apud Delgado e Muller, 2005). A vida do adulto tem, tanto quanto a da criança, um caráter inacabado. Portanto, crianças e adultos são vistos numa multiplicidade de formação, incompleta e dependente, por estarem ligados a uma complexa teia social de interdependência.

Espaços ricos, espaços infantis, espaços para construir o sentido de pertencimento e somente a possibilidade de, diariamente, experimentar e aprender com as crianças e as educadoras permitiu que as minhas observações e registros fossem feitos na presença delas sem comprometer nossa interação e a acuidade das anotações.

As conversas formais e informais com as educadoras nos encontros pedagógicos para estudos, nas reuniões pedagógicas ou cotidianamente na creche, proporcionaram momentos de reflexão para o entendimento compartilhado sobre o trabalho pedagógico. Fazer escolhas epistemológicas e políticas permitiu-nos construir significados, nortear ações e entendimentos em relação às crianças pequenininhas.

Os encontros pedagógicos eram realizados uma vez por semana com duração de duas horas e as reuniões pedagógicas aconteciam a cada trimestre com duração de oito horas. Nestes encontros demos prioridade para estudarmos e compreendermos nossas práticas pedagógicas à luz das teorias. Os registros feitos por mim durante as observações, as avaliações periódicas e as contribuições dos relatos das educadoras nortearam nossas reflexões e análises.

Os encontros pedagógicos e as reuniões pedagógicas não se constituíram como ações planejadas no intuito de obter ou estabelecer resultados, mas foram essenciais para captar a constituição das permanências, resistências e inovações das práticas pedagógicas.

A pesquisa do tipo etnográfico pode até incluir algum tipo de ação ou intervenção por parte do pesquisador ou do grupo pesquisado, mas isso irá ocorrer mais em função do esquema flexível que o processo etnográfico assume do que uma proposta intencional de intervenção (André, 1991, p. 38).

O planejamento das atividades e os registros mostravam com intensidade as concepções sobre educação e infância. As questões práticas colocadas pelas educadoras recaíam, em sua maioria, nas ditas relações de cuidado e a educação do corpo, ou seja, trocas, higiene, alimentação, saúde da criança. Mera coincidência com o meu objeto de pesquisa? Não.

Segundo uma pesquisa da italiana Galdabino (2004) 66% das atividades são deste tipo, colocam-se sempre no mesmo ponto de seqüência ou desempenham a mesma função nas diversas turmas (por exemplo, a refeição). Formam, portanto, o esqueleto do dia.

Assim, eram comuns algumas ações e questionamentos das educadoras: uso constante do termômetro (cerca de cinco vezes diariamente para medir temperatura das crianças), reclamações com a falta de cuidado das mães na arrumação das mochilas das crianças, a dificuldade em fazer a higiene bucal das crianças pequenininhas, a preocupação com a criança que não se alimentava bem, a concepção da obrigatoriedade do repouso após o almoço para tranquilizar as crianças, o medo de a criança sofrer acidentes, os conflitos com os pais, a segurança de ter seqüências estabelecidas a priori para o bom desempenho profissional e a dificuldade em lidar com as especificidades das crianças pequenininhas.

Frente a estas questões, os encontros pedagógicos contemplaram estudos teóricos sobre:

- História da infância e sua educação: Ariés (1981), Marcílio (1998), Freitas (2001), Gondra (2002);
- História dos costumes e as intervenções médico-higienistas – uma visão política da higiene, da saúde escolar e do trabalho: Rotterdam (1978); Foucault (1979), Enguita (1989), Elias (1994), Vigarello (1996), Ferreira (2000), Gondra (2000), Rocha (2003),
- Políticas públicas para a Educação Infantil: Campos (1992, 1994, 1999), Barreto (1994, 1995), Campos; Rosemberg (1995), Kramer (1997), Kishimoto (1999), Cerisara (2002), Rosemberg (1989, 1996, 2003), Faria (2003).
- Pesquisas na Educação Infantil: Bufalo (1997), Prado (1998), Batista (1998), Faria (1999), Godoi (2000), Barbosa (2000), Ávila (2002), Coutinho (2002), Faria; Demartini; Prado (2002), Gobbi (1997, 2004), Rocha (2004); Bondioli (2004), Finco (2004), Dias (2005).

- Publicações sobre pequena infância, educação e cuidado: Rosemberg (1995), Bondioli e Mantovani (1998), Ferreira (2000), Montenegro (2001), Ávila (2002), Bazílio e Kramer (2003), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Faria (2003), Sayão (2003), Sarmiento (1999, 2004), Oliveira (2004).

À medida que a pesquisa e os estudos avançavam outros aspectos do campo investigado, foram tomando forma para atender nossas necessidades profissionais. Surgiram então as oficinas de brinquedos realizadas nos encontros pedagógicos com respaldo teórico em Benjamin (1984), Kishimoto (1993), Brougère (1995), Gandini (1999), Bruhns e Gutierrez (2000) e Faria (2003) tendo como objetivo reestruturar os espaços das salas e do corredor em espaços criativos. Acompanhando esta linha em espiral de experiências, explorações e discussões em grupo, as reuniões de pais passaram a fazer parte de minhas observações. As reuniões aconteciam a cada dois meses durante o ano letivo. As observações foram feitas nas turmas do maternal I (crianças com um a dois anos), maternal II A e B (crianças com dois e três anos). O relato destas observações acontecerá ao longo da dissertação.

O cerne da pesquisa foi a observação de campo em que acompanhei as práticas educativas nos momentos da alimentação, higiene e repouso nas turmas do maternal I, maternal II A e B. Cada turma agrupava quinze crianças, tendo como responsáveis, duas educadoras. As crianças permaneciam na creche das 7h às 17h e tinham como organização do cotidiano: café da manhã (8h), banho e trocas no período da manhã (9h) e no período da tarde (14h), o almoço (10h30min), repouso (11h às 13h), lanche (13h30min) e a última refeição (15h). As refeições eram realizadas conjuntamente pelas três turmas o que facilitou a minha observação, aumentou a complexidade e mostrou pontos culminantes destes episódios acompanhados pelos “ajustes secundários” (Sarmiento, 2004)⁷ das crianças.

Foi possível observar que o horário de maior agitação se concentrava no almoço e na última refeição do dia. Nestes momentos, os movimentos intermitentes das crianças em levantar, correr e sentar, acompanhados de choros, risos e gritos impregnavam o espaço com um ruído quase ensurdecedor.

O horário da higiene (troca de fraldas, lavar as mãos para lanche ou almoçar, escovar os dentes, usar os sanitários), revelou-se como momento de maior dificuldade para observação e

⁷ - Ajustes secundários, segundo Sarmiento (2004) são ações que as crianças estabelecem para contornar as regras dos adultos.

registro, por ser muito dissolvido no contexto da creche. Alguns momentos eram individuais tendo a educadora como executora (troca de fralda), outros não eram propostos ou incorporados no dia-a-dia (lavar as mãos e escovar os dentes), e outros eram executados pontualmente ou não (as crianças, em grupos, após o almoço eram direcionadas aos sanitários pelas educadoras ou individualmente conforme a necessidade durante o dia).

O repouso consubstanciou o retrato da “linha de montagem das fábricas”. Enguita, em seu livro: “A face oculta da escola”, retrata com rigor a ideologia capitalista impregnada no cotidiano, na organização, na cadência e seqüência do tempo e na homogeneidade das ações. Como engrenagem de uma máquina, o corpo se transformava num objeto de “utilidade e produtividade” Dias (2005)⁸. Dessa forma, o corpo deveria repousar para produzir bons resultados, assim, as crianças eram acomodadas nos colchões, cabeça com cabeça ou em posição opostas e recebiam as instruções para fechar os olhos e dormir.

Além dos registros no caderno de campo e da observação, outros documentos foram coletados para análise: atas de reuniões, avaliação periódica do grupo de educadoras, registros das educadoras (semanário), lista de material.

Assim, organizei a análise dos dados segundo as peculiaridades reveladas em cada prática pedagógica. As práticas pedagógicas de alimentação foram analisadas com o foco no corpo como objeto do poder, do controle e do disciplinamento, inserido no tempo e no espaço social e serão apresentadas no Capítulo II, texto 2.1: “Enfaixando o corpo e alimentando sua inanição”.

As práticas pedagógicas de higiene foram analisadas sob o foco da organização social dos ritmos fisiológicos na ação educativa e a construção do significado de higiene na creche. Segundo Elias (1998), os ritmos biológicos são regulados e estruturados em função de uma organização social diferenciada que acerta o relógio fisiológico com o relógio social. Esta análise será apresentada no Capítulo II, texto 2.2 “Lidando com as práticas de higiene: *água fria deixa doente* – a higiene fica para depois”.

E as práticas pedagógicas do repouso foram analisadas focalizando as concepções do tempo e espaço na artimanha das relações entre as educadoras e as crianças. Segundo Enguita (1989), o tempo no âmbito escolar é fragmentado, normalizado e recomposto na forma de um quebra-cabeça de atividades não compreendidas pelas crianças, para atender a uma ordem

⁸ - Dias (2005) em seu mestrado sobre uma creche pública e uma creche privada de Campinas observou que as intervenções sobre o corpo da criança se estruturaram na idéia do princípio da eficácia; como uma ferramenta o corpo deve ser dominado para produzir bons resultados.

capitalista. Os resultados desta análise estão descritos no Capítulo II, texto 2.3 sob o subtítulo “Todos ao mesmo tempo: o repouso nas entrelinhas do discurso dominante”.

Além destas análises, outras serão tecidas ao longo da dissertação, como caráter essencial na ampliação das discussões sobre os direitos das crianças, em todos os âmbitos sociais, e a priori, nas instituições de Educação Infantil, privilegiando a criança como construtora de culturas infantis.

Meu olhar de pesquisadora e objeto da pesquisa foi ampliado nos encontros com o GEPEDISC/UNICAMP. (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-cultural – subgrupo de Educação Infantil).

1.3 - O discurso binário do educar e do cuidar: ambigüidades e contradições nas representações pedagógicas do cuidado na educação das crianças pequenininhas

Os discursos binários atravessam com tal intensidade a Educação Infantil que seria impossível não trazê-lo para as reflexões desta pesquisa. Tais reflexões expostas têm como prerrogativa ampliar as discussões atuais sobre cuidado/educação presentes nas pesquisas e estudos já problematizados de Montenegro (2001), Kramer (2003), Sayão (2005).

Dentre os binarismos mais presentes nas pesquisas estão: assistência e educação, higiene e educação, cuidado e educação, educação do corpo e da mente. Evidente que tais discursos muito contribuíram para pensarmos as práticas educativas da infância. Entretanto devemos questionar os discursos binários no sentido de constatar ambigüidades e contradições que o próprio discurso insere nas práticas históricas. Neste pressuposto, os discursos binários são efetivos mecanismos de criticidade e transformação ou modismos? São discursos “sobre” a educação ou discursos “de” educação?

Segundo Chauí (1985) os discursos produzidos sob a égide “sobre” vagueiam em conceitos abstratos, ideológicos e se distanciam do contexto real. Enquanto que os discursos “de”

colocam proposições centradas na realidade, na ação coletiva, nos tempos históricos e sociais, na experiência de vida.

Nesta perspectiva, criar sentido educativo nas ações de cuidado dentro da creche, passa perpendicularmente pelas concepções que as educadoras têm das crianças e das representações presentes nos relacionamentos vividos neste contexto.

Assim, do discurso ao campo prático, a creche e seus protagonistas revelam através das diversas linguagens, como efetivamente as práticas pedagógicas estão sendo construídas, e, sob que paradigma o cuidado como educação se configura.

Especificamente na creche pesquisada o quadro profissional mantém somente a educadora como responsável pela educação das crianças de zero a três anos. Em decorrência disto, as funções de educar e cuidar estão interligadas, e, por este motivo, o que me parece mais interessante a ser discutido neste trabalho é o sentido do cuidado nas práticas pedagógicas. Como a identidade profissional da educadora de creche se constitui? Quais pressupostos orientam suas realizações de cuidado com as crianças? O que é ser educadora de criança pequenininha?

Para construirmos discursos consistentes que tragam relevantes discussões para o terreno da Pedagogia da Educação Infantil, devemos dar voz e vez àqueles que intensamente vivem experiências dentro destes contextos e constroem suas identidades e subjetividades. Desta forma, estando a identidade situada no campo da subjetividade, o lugar onde vivemos, as relações que travamos, os valores culturais e sociais a que estamos submetidos direcionam nosso olhar e nosso “jeito de ser”.

Muito se tem falado na origem etimológica do termo cuidado⁹ e que não é minha intenção expô-la no contexto desta análise. A importância do significado e origem da palavra é essencial para a compreensão dos contextos em que está inserida. Entretanto, entendo que a linguagem como aspecto relevante da relação social tem algo subjetivo que vai além do discurso proferido e nos apresenta conflitos dissonantes entre o sentido do cuidado como significado e o sentido do cuidado como significante da prática pedagógica, ou seja, o que se fala e o que se faz.

A linguagem, segundo Cosnier (1972) é um objeto social, um conjunto sistemático de convenções necessárias à comunicação, é a união entre significados e significantes. Ligada à palavra, a linguagem constitui-se numa organização de símbolos comunicativos. Desta forma, toda palavra possui uma significação que está vinculada à linguagem, e, portanto, constituem

⁹ Ver Montenegro (2001).

discursos que devem ser compreendidos no contexto histórico juntamente com seus interlocutores.

O mesmo autor, afirma que, a função da hermenêutica é compreender e revelar o sentido a partir do discurso que serve de base para a significação. Este processo se direciona em duas noções clássicas: a denotação da palavra encontrada nos dicionários e a conotação que é mais complexa e pertence a todos envolvendo fatores emocionais e pessoais de compreensão. Chamamos isto de discurso manifesto e discurso latente. Estes discursos, implícita ou explicitamente, interferem e estabelecem dualidades dicotômicas nas realizações educativas.

Neste sentido, mesmo que as contribuições do autor venham de bases psicológicas, são construtos interessantes para pensarmos o processo histórico do significado da palavra cuidado e a apropriação que se faz desta palavra no âmbito da sociedade brasileira e no âmbito educacional.

Na perspectiva deste aspecto trago as reflexões sobre os binômios higiene e educação, assistência e educação, cuidado e educação no sentido de compreendê-los no contexto histórico, na sua origem cultural e nas continuidades e rupturas do processo de significação da palavra cuidado. O discurso sobre o binômio educar e cuidar trouxe para as instituições da Educação Infantil uma dicotomia entre o que se fala e o que se faz. Assim, num campo profissional em que há professoras, educadoras, monitoras e auxiliares, há também, hierarquia de funções e conseqüentemente, grandes possibilidades de separação do cuidar e do educar. O que determinam as práticas sociais é um entrelaçamento de significados e disposições complexas que extrapolam o tempo e o espaço nos quais os discursos estão inseridos.

Questiono em primeiro plano o uso da linguagem dos binarismos como artifício para desvirtuar o processo educativo, mesmo entendendo que não é esta a intenção explícita nos discursos. Porém, a apropriação que se faz desta linguagem na prática é uma valoração e hierarquização de palavras e seus significados que deslocam o discurso político para a importância educativa de uma função sobre a outra, entre as profissionais e as instâncias administrativas (dados constatados por esta pesquisa).

Peters (2000) em estudos sobre as obras de Derrida, Nietzsche, Heidegger e Saussure, relata que para estes autores os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstram, sempre, uma hierarquia ou uma economia do valor que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar, deslindar e reverter essas hierarquias.

O intento não é contrapor o discurso da indissociabilidade do cuidado e educação, mas ressaltar que este jogo de binarismos pode se converter num jogo político do discurso “sobre” dissipando o discurso “de”. Kramer e Sayão apresentaram esta discussão já em 2003 quando seus estudos começaram a apontar a não superação das dicotomias entre os binômios nas práticas das profissionais.

Estudos lingüísticos e filosóficos, da relação da linguagem como objeto social, confirmam a formação histórica dos discursos latentes na experiência de vida dos sujeitos. Assim, “[...] as palavras não são inocentes” (Gusmão, 1999, p.49), operam mudanças e reafirmam conceitos, pois trazem implícitos significados sociais e históricos.

Montenegro (op. cit.) é contundente na afirmação da polarização artificial das funções da creche e da pré-escola, que ao longo da história vem sofrendo transformações nas suas formas de atendimento ditadas pelas políticas públicas e pelos discursos que designam suas funções, permanecendo estagnadas na dicotomia educar/cuidar.

Desta forma, o termo cuidar foi colocado no discurso da Educação Infantil, no momento em que as creches foram incorporadas ao sistema educativo e a Educação Infantil foi reconhecida como direito legal da criança de zero a seis anos. O discurso binário educar e cuidar tinha como pressuposto diferenciar a Educação Infantil do Ensino Fundamental, evitando-se assim o modelo escolarizante do ensino fundamental e garantindo às crianças uma educação que atendesse suas especificidades.

Paradoxalmente à junção do educar e cuidar, as configurações históricas e hierárquicas das profissionais da educação infantil permaneciam. Ou seja, educadoras, monitoras e auxiliares sem formação específica e professoras com formação no magistério, portanto sem formação específica para zero a três, compartilhavam a educação das crianças pequenininhas. Salários diferentes, formações diferentes, jornadas de trabalho diferentes, funções diferentes. Por outro lado, mesmo no contexto onde não há diferenças de formação entre professoras e educadoras (dados trazidos por esta pesquisa), os conflitos se direcionam na legitimidade das funções no campo profissional, o que pressupõe a força do significado cultural nas questões do cuidar e educar.

Numa das avaliações sobre as práticas pedagógicas realizadas com as profissionais na creche pesquisada, uma educadora escreveu: [...] *educadora não é babá* (Caderno de campo, 20/12/2004). O sentido social da palavra babá está intrinsecamente ligado à função de cuidar de

crianças pequenas e coloca esta profissional numa escala inferior na hierarquia social. Esta conotação da palavra cuidado consolida resistências históricas na Pedagogia da Educação Infantil em creches e insere nas relações das profissionais um entendimento depreciativo do fazer pedagógico.

Kramer (op.cit) afirma que quando fragmentamos conceitos, classificamos profissionais e as práticas estamos criando mais uma dicotomia na Educação Infantil. As pesquisas na área da educação infantil revelam esta dicotomia entre educadoras e professoras, começando pela nomenclatura que se diversifica entre as próprias profissionais, como monitoras, auxiliares, educadoras de creche, e se amplia para as questões de identidade profissional na esfera das políticas públicas, colocando um abismo intransponível no binômio educar e cuidar.

Estas pesquisas apontam que o termo cuidar deixou muito a desejar, pois, a dicotomia se mantém inalterada na prática, tanto na classificação das profissionais como nas nuances que envolvem as relações educativas dentro da instituição que educa crianças pequenininhas.

As nuances do processo envolvem, além das questões políticas, questões históricas que estão no cerne das práticas do cuidado e suas significações presentes na linguagem que se desdobra no discurso proferido e no discurso latente. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós.

Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (Saussure apud Hall, 2004, p.40).

Do ponto de vista de Chauí (2000) a sociedade brasileira conserva uma “cultura senhorial” marcada por uma estrutura hierárquica do espaço social que determina de forma vertical quem manda e quem obedece. As diferenças são transformadas em desigualdades e reforçam a relação mando-obediência. Naturalizamos a divisão de classe social e ocultamos as determinações históricas ou materiais da exploração, discriminação e dominação. Esta naturalização é feita através de discursos amorfos que transformam desigualdades em inferioridades naturais (discriminação contra mulheres, trabalhadores, negros, índios, migrantes, idosos e crianças). Vivemos, portanto, numa sociedade que preza o fascínio do prestígio, da ordem hierárquica dos salários e das profissões.

Por esse caminho, Kramer (op.cit.) aponta o estigma de classe da sociedade senhorial dizendo que, somente uma sociedade que teve escravos imaginaria que as tarefas ligadas ao corpo e as atividades básicas para a conservação da vida, como a alimentação e a higiene, seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição. Como expressão máxima da desigualdade, a divisão do espaço social, separou também as funções de cuidar e educar tanto quanto separou o trabalho manual do trabalho intelectual.

Historicamente, parece-me que o cuidar e o educar se configuraram com base no “princípio da correspondência” (Giroux, 1986). Cada termo insere nas suas subjetividades históricas, a divisão de classes, de trabalho, de função, de legitimidade do poder, da hierarquia, da dominação e subordinação. “A língua e a linguagem, em função de sua natureza eminentemente social, são participantes ativas, produtivas e solidárias no que diz respeito aos sentidos que elas permitem ou não gerar” (Lefèvre, 1999, p. 56).

Concordo com Kramer (2003) e Sayão (2005) no que diz respeito às questões do cuidar e educar no contexto atual. Precisamos superar a dicotomia das palavras cuidar-educar e o “discurso estruturalista” (Giroux op. cit.) que constrói uma história em cima da organização social, excluindo do processo o homem como sujeito histórico.

A construção coletiva é cultural. Implica rever e ver a tradição, criticar a tradição. Construir uma pedagogia, nas palavras de Giroux é desenvolver uma nova linguagem e um novo conjunto de conceitos. Para este autor:

A teoria é crítica e valiosa na medida em que questiona seus próprios pressupostos, examinando e descobrindo os modos pelos quais o significado se produz nas experiências vivenciadas e nos artefatos históricos produzidos por tais experiências (Idem, p. 170).

Kramer e Sayão (op. cit.) constataram em suas pesquisas que as profissionais que educam crianças pequenas rejeitam dissociar o termo cuidar do educar, entretanto na prática, constatou-se que as contradições e ambigüidades do “cuidar” estão fortemente presentes. Sayão (2005) apresentou dados na sua tese de doutorado “Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche”, retratando a preocupação da diretora da creche em constantemente convencer as professoras e os professores de suas responsabilidades sobre o cuidado, ressaltando que estas não eram responsabilidades restritas das auxiliares. Outro dado apresentado foi a recusa do professor em cuidar de uma criança febril.

Parece-me que os discursos dos binarismos trazem em sua essência a narração de experiências vivenciadas. Walter Benjamin preocupava-se com o risco de se perder a capacidade de narrar, porque a experiência se empobrece e se torna vivência; na vivência reagimos aos choques do cotidiano e a ação se esgota no momento de sua realização, por isso é finita. A experiência vivida vai além, é pensada, é narrada, é ação contada a outro, partilhada, tomando-se infinita (Bazilio e Kramer, 2003).

Assim, nossos discursos sobre o cuidar e educar devem ser superados, tanto pelos argumentos apresentados no texto, como pelos resultados práticos e dicotômicos apresentados nas pesquisas.

As especificidades das crianças pedem novos olhares para as formas de educá-las nos espaços públicos. A questão não se restringe mais na indissociabilidade do educar e do cuidar, e sim, em “como” construir relações de cuidado com as crianças que garantam seus direitos à educação. Para as educadoras os sentidos da “educação com cuidado”(Sayão, op. cit.), parecem se consubstanciar no fazer e não no discurso, e estão presentes em seus relatos, nas representações de suas práticas e nos dispositivos espaciais e organizacionais da creche:

A dificuldade apresentada foi maior por parte de uma criança que era muito dependente no sentido de nem comer sozinha e nem usar o banheiro sozinha.

As crianças são servidas com pratos prontos e separamos quem só come arroz, arroz com feijão, respeitando o paladar ou gosto da criança.

As crianças trocam e calçam os sapatos na maioria das vezes sozinhas e ajudam os amigos.

As crianças do maternal II vão ao parque somente no segundo semestre porque fica mais fácil, pois neste tempo elas já estão mais independentes, compreendem as regras, não jogam areia nos amigos, têm cuidado para passar perto dos balanços e outros brinquedos perigoso (Reunião pedagógica – Educadora de creche – Caderno de campo - 23/05/2003).

As crianças pequenas gostam muito de desenhar, pintar, modelar. Trabalhamos pouco com estas técnicas, pois, elas colocam tudo na boca. Fizemos uma vez, mas, elas mais comiam os materiais do que brincavam.

A brincadeira com água não é proporcionada porque as crianças estão sempre doentes. Este ano tivemos vários casos de pneumonia.

Brincar com água é difícil por causa da sujeira, da falta de roupas para a troca e das reclamações dos pais.

Os objetos não são colocados ao alcance das crianças porque na prática é muito difícil, elas brigam quando os amigos mexem nas suas coisas.

As crianças do maternal I não vão ao parque porque, além da areia, os brinquedos não são adequados à idade delas. A responsabilidade é muito grande. (Reunião pedagógica – Educadora de creche – Caderno de campo - 10/09/2004).

Os relatos das educadoras, num movimento antagônico e característico da constituição dos saberes, retratam possibilidades e limitações das práticas pedagógicas e nos apontam aspectos que requerem maior atenção. A Sociologia da Infância, a Filosofia, a História, a Psicologia e a Antropologia nos oferecem um vasto campo teórico para construirmos a Pedagogia da Educação Infantil e trazermos para os nossos debates educativos a intencionalidade política e o entendimento das práticas pedagógicas vendo as crianças pequeninhas como capazes e sujeitos de direitos. O que proporcionamos ou não às crianças e como o fazemos tem resultado direto na qualidade educativa.

Neste sentido, estando as crianças inseridas em espaços sociais específicos preparados para atender suas necessidades corporais, de alimentação, higiene e repouso (Sayão, op.cit.), a Pedagogia da Educação Infantil nos moldes da Sociologia da Infância, deve deixar que as crianças construam suas histórias, suas culturas, suas identidades; e que o adulto aprenda com elas a construir sua prática e sua identidade profissional.

Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenadas de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou destruição (Maturana, 2001, p. 24).

Afinal, quando negamos o cuidado como um elemento social, cultural e histórico da educação das crianças pequeninhas, estamos negando também, a aceitação do outro. E como reforça Maturana, só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito.

Será então que os discursos binários desarticulam consensos e impregnam as práticas educativas de dissensos? Envolvem uma gama de significados históricos, culturais, políticos e lingüísticos que destituem os protagonistas do processo de reflexão, causando impacto negativo na mobilização social para a construção da Pedagogia da Educação Infantil?

As palavras são multimódulos. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar os significados. Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais não temos consciência, mas que são, por assim dizer, conduzidas na corrente sanguínea de nossa língua (Hall, 2004, p.41).

O entendimento do termo “educar” como contentor da dimensão também do cuidar exige que encontremos:

[...]caminhos que não sejam o da perda da visibilidade histórica [...], nem o retorno a uma epistemologia calcada em uma subjetividade que anula a realidade objetiva e sua tensão dialética com a mediação, exercida pelo sujeito no processo de construção do conhecimento científico (Freitas, 2005, p. 13).

Esta construção social e coletiva da Pedagogia da Educação Infantil será sempre permeada por discursos, aos quais temos que nos ater, pois segundo Gramsci (1978) a filosofia está contida na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados, e não, simplesmente, de palavras gramaticamente vazias de conteúdo. “Na linguagem está contida uma determinada concepção de mundo” (p.11). Todo cuidado é pouco quando discursamos sobre o cuidado.

O marxismo na contramão do moderno discutirá sua historicidade, a totalidade, as contradições, mas é a pós-modernidade que coloca a temática da infância, da educação da pequena infância, do educar e do cuidar das crianças pequenininhas para superarmos os binarismos (inclusive dentre eles o moderno versos o pós-moderno)!

Capítulo II – As práticas pedagógicas nos momentos de alimentação, higiene e repouso na creche.

2.1- Enfaixando o corpo e alimentando sua inanição

A visibilidade do corpo é intercambiado por múltiplos saberes e práticas que vão da alimentação à higiene, passando pelas boas maneiras, pelos usos do banho como limpeza, até as inúmeras pedagogias que trabalham o adestramento, endireitamento e modelagem dos corpos (Soares, 2003).

Falar de práticas pedagógicas historicamente construídas requer um olhar distanciado e próximo ao mesmo tempo. Estas são geradas nos âmbitos educacionais, permeadas por saberes que, implícita ou explicitamente, marcam as relações nas instituições de Educação Infantil.

O campo da complexidade, instalado nos paradigmas sociais, não nos permite fazer análises estanques e descontextualizadas. Esta complexidade colocada a termo pelas Ciências Sociais insere no campo educativo da creche a necessidade de se exercitar a relação dialética com as diversas áreas de conhecimento.

A creche, configurada historicamente como espaço assistencial para atender crianças pobres (filhas de mães trabalhadoras do século XIX), na qual a presença feminina é predominante, encerra a idéia do senso comum de que basta ser mulher para educar crianças (Montenegro, 2001). Esta representação da instituição trouxe para a organização das práticas cotidianas, a concepção de substituta materna que traz implicitamente a concepção de cuidado individual no espaço privado, e nesses moldes, desencadeou uma seqüência das atividades para atender e controlar o grupo de crianças e as necessidades de suas mães.

Importante é o crivo que se faz das relações privadas e públicas. Sader (2001) chama atenção para o fato de colocarmos o espaço privado como lugar de interpretação do espaço público, dissolvendo a história numa infinidade de histórias fragmentadas, seccionadas, sem articulação com a totalidade histórica e com a capacidade de transformação da realidade.

Observando a rotinização¹⁰ no uso do tempo na creche pesquisada foi possível constatar que a organização do dia-a-dia era importante num espaço onde crianças e educadoras passavam

¹⁰ - Barbosa (2000) em seu doutorado discutiu a rotinização para criticar o dia-a-dia repetitivo. A palavra rotina não será usada no corpo do trabalho como sinônimo das práticas pedagógicas de alimentação, repouso e higiene.

juntas, dez horas diariamente. O planejamento linear das atividades definia o que fazer e quando fazer. Assim, o dia-a-dia da creche era marcado pela ordenação das seguintes atividades: recepção das crianças, café da manhã, brincadeiras na área externa, trocas e banhos, almoço, repouso, lanche da tarde, brincadeiras na sala, trocas e banhos, jantar e despedida. Outras atividades eram oferecidas em dias alternados para preencher espaços de tempo entre um cotidiano e outro: brincadeiras no parque, assistir televisão ou ouvir histórias.

As críticas apresentadas nas pesquisas a respeito da rotinização das atividades nas creches afirmam ser estas destituídas de intencionalidade educativa. Existe o engessamento das práticas pedagógicas, porém, as observações e análises feitas indicam que a intenção educativa está presente. As educadoras seguem rigidamente os horários programados para os momentos de alimentação, repouso e higiene, porém, em alguns momentos, as relações que elas estabelecem com as crianças, dando atenção e respeitando o gosto e a escolha da criança, evidencia que a preocupação não é só com o que fazer, mas como fazer. O que o campo investigativo apresentou foi a necessidade premente de formação das educadoras, ou seja, que se garantisse a estas profissionais o direito de estudar, refletir e analisar a própria prática à luz das pesquisas e teorias, caminhando em direção às prerrogativas das pedagogias italianas que afirmam que formação mais pesquisa é igual inovação (Malaguzzi, 1999).

A constituição da creche como espaço educativo requer políticas públicas que garantam regularidade na formação, especialização e atualização das profissionais que atuam na educação das crianças pequenas (Barreto, 1994). Estas discussões em nível nacional caminham e incentivam pesquisadores e estudiosos a desenvolverem e divulgarem pesquisas que ofereçam às profissionais um extenso campo teórico e prático, retratando a creche, seus fazeres cotidianos e as concepções políticas e sociais que a embasam.

Refletir sobre os aspectos da creche suscita indagações comprometidas com o sentido educativo e as complexas relações estabelecidas entre as educadoras e as crianças: Em que medida ser mãe e ser educadora, o que os italianos chamam de “dupla-presença”¹¹ interfere nas relações entre educadoras e crianças? O que é ter qualidade pedagógica no planejamento dos momentos de cuidados com as crianças pequenininhas na creche? Quais direitos das crianças e das educadoras estão sendo garantidos na transição política da creche da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria da Educação?

¹¹. Ver Ongari e Molina (2003) e Ávila (2002).

Sabemos que as mudanças demoram muito e requerem muito trabalho, visto que, não descartamos velhos conhecimentos e adquirimos novos pela simples promulgação de uma lei. A mudança é feita apoiando-se no velho e construindo-se o novo (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Neste sentido, as mudanças no âmbito da creche pesquisada, guardadas as devidas restrições das condições proporcionadas, trouxeram significativos ganhos para crianças e educadoras. O espaço educativo ganhou forma com novos brinquedos; planejamento das atividades, ainda que muitas vezes focado no “que fazer” e não em “como fazer”; presença do diretor pedagógico, grupos de estudos e a crescente atenção voltada para este espaço pelas políticas públicas locais.

As educadoras tinham uma carga horária de oito horas diárias com as crianças e a questão que incomodava era: como sensibilizar e direcionar o olhar das educadoras, das atividades diárias pautadas no “quê e quando fazer” para a construção de práticas pedagógicas significativas pautadas no “como” fazer, estando elas diretamente com as crianças o dia todo e sem tempo para planejar as atividades?

Minhas indagações surgiram logo que iniciei minhas atividades educativas na creche, no ano de 1998, e que chegaram ao ápice, no ano de 1999. A partir daí fui levantando hipóteses, estudando, refletindo e procurando ampliar minhas análises na compreensão das especificidades das crianças. As práticas pedagógicas do almoço logo me chamaram a atenção por parecerem cenas de um filme que rotineiramente e pontualmente eram apresentadas na creche:

Hora do almoço. As educadoras da sala do Maternal I preparam cuidadosamente as crianças (que já andam) nos carrinhos de bebê. São quinze crianças com idade entre um ano e cinco meses à três anos. Presas e imobilizadas como um enfaixamento a impedir seus movimentos, as crianças vão “curtir” os breves minutos da hora do almoço. A dificuldade em locomover tantos carrinhos até o refeitório dá início a uma grande batalha. Cada educadora leva cinco carrinhos e os coloca em semicírculos para prosseguirem com a batalha de alimentar cinco crianças de uma só vez. Para isso, os pratos são coletivos e os talheres individuais. Algumas crianças rejeitam a alimentação com “caras e bocas”, outras comem solitariamente, sempre tentando livrar o corpo das amarras. O almoço chega ao final, os rostos das educadoras estão transfigurados. As crianças mantêm a aparência limpa. O banho que antecede o almoço lhes proporciona esta limpeza, a qual é mantida a todo custo durante a refeição. Serve também para relaxar o corpo para a próxima etapa: hora do repouso... a batalha continua. (Episódio anterior à pesquisa – Caderno de campo -1999 – s/d).

O carrinho de bebê parecia fazer parte da indumentária das crianças. Onde quer que elas fossem lá estavam elas: presas, imóveis, seguras. Mesmo sabendo andar, elas eram submetidas às amarras dos carrinhos, fato este, que incomodava e alimentava minhas incitações e indagações:

- Por que crianças que já andavam, eram amarradas nos carrinhos de bebês, principalmente nos horários das refeições?

- O que alimentava esta difícil prática de levar quinze carrinhos e quinze crianças “enfaixadas”, amarradas nos carrinhos para serem alimentadas?

O primeiro impacto me remeteu à idéia de crianças “desvalidas de pés”¹² e cujo dia-a-dia era normalizado em rituais que fossilizam¹³ o corpo. Porém, estava em jogo, um intrincado campo de entendimentos, perpassado por conexões de conhecimento/poder e que foram sensivelmente colhidos nas observações efetuadas. A necessidade de desvelar o que estava por trás de tal prática e a possibilidade de construir novas práticas tendo como pressuposto a criança autora e inventora (Malaguzzi, op.cit), encaminhou minhas reflexões para desencadear um diálogo constante com as educadoras, fazendo-as refletir sobre suas práticas pedagógicas, tendo-se o cuidado de não normalizar suas ações, incentivando-as a buscar subsídios teóricos na sustentação de suas análises.

Assim, a História como aporte teórico apresentou-me um extenso caminho de estudos sobre hábitos e costumes que se configuraram ao longo dos séculos. Através destes estudos fui me apropriando do sentido da construção das práticas históricas e dos discursos que regiam as relações e regulavam os comportamentos sociais. As sutilezas dessas trajetórias feitas de rupturas e continuidades desvelaram o caráter peculiar entre força, poder e dominação, presente nas relações tecidas no seio das sociedades.

Relações se materializam no corpo-fotografia onde são impressas as marcas políticas das classes sociais, das etnias, das raças, das religiões, do gênero e tudo o mais que o social produz: violência, fome, desnutrição, preconceitos, disciplinamentos.

Neste sentido, o corpo não tem idade para receber marcas. Civilizá-lo, educá-lo, discipliná-lo parecem ser marcas presentes na educação das crianças pequenininhas.

¹² Miriam Moreira Leite (2001), cita este termo pinçado na história e que significa incapacidade de executar tarefas.

¹³ Segundo Dicionário Aurélio, fossilizar é tornar-se petrificado, sem movimento e que se torna desconectado do contexto de vida.

Comer e evacuar, tomar e dar, receber e doar, ser enchido e esvaziado, ou seja, nutrir e limpar, recheiar e treinar, encher e esvaziar são procedimentos cotidianos, por definição, repetitivos, necessários, inevitáveis, básicos no relacionamento educador-criança[...] (Siebert, 1998, p.82)

Porém, estes procedimentos devem fazer parte de experiências vividas, construídas entre as crianças e pelas crianças, com acompanhamento das educadoras, sem os estigmas de força e de poder que rondam as relações entre adultos e crianças. Desnecessário repisar seqüências que num lento, intenso, extenso, meticuloso e obstinado trabalho de constrangimento, inscreve no corpo marcas de ordem biológica e moral. (Soares, 2003). Objeto político e cultural, o corpo nos contextos históricos a que é submetido vai adquirindo formas, adereços, indumentárias, estigmas de classes e trejeitos.

Ferreira (2000), num estudo pormenorizado e riquíssimo, uma obra de pendor histórico, cujo título é “Gerar Criar Educar: A criança no Portugal do Antigo Regime” dissertou sobre a infância e as práticas médicas e educativas. O que há de mais primoroso é a consubstanciação histórica da “concepção, nascimento e educação das crianças no século XVIII e XIX, em Portugal”. Mesmo tendo focado em maior escala a vida privada, o estudo nos apresenta com rigor as formas de constrangimentos a que o corpo infantil foi submetido. Alvo dos discursos médicos científicos e das representações sociais de criança e de infância, as práticas históricas de saúde e higiene foram se consubstanciando e regendo a vida das crianças tanto nos espaços privados como nos espaços públicos.

No século XVIII, ainda segundo o autor, os primeiros cuidados com o recém nascido eram ancilares. Seu corpo era envolto em faixas bem apertadas, modelando e impedindo o movimento, com o intuito de aperfeiçoar, concertar seus membros e retocar suas feições. Acreditava-se que o costume de enfaixar os bebês era uma proteção para seu corpo, visto que, sob os preceitos médicos, seus movimentos eram tidos como prejudiciais e deformantes.

Hábitos e costumes são constantemente reconfigurados na história. Não foi diferente com o costume de “pensar” os bebês. Aos poucos os manuais de medicina foram ensinando às mães a envolver seus filhinhos em “mantilhas suaves” e folgadas em vez de apertá-los em faixas capazes de estropiar os tenros membros, fazendo com que este costume, aos poucos, se dissipasse do imaginário popular.

As culturas determinam o estilo de vida social de seus povos. Priore (2000) reconstruiu fatos e costumes históricos vividos pelas populações do Brasil Colônia e Império: o ritual do

parto e suas crenças, os primeiros cuidados com o bebê, hábitos e costumes que nasceram das diversas culturas.

Enquanto a mulher burguesa envolvia seu rebento em faixas e cataplasmas, as mães indígenas preferiam banhar-se no rio com os seus; e as africanas esmagavam o narizinho de seus pequenos, dando-lhes uma forma que lhes parecia mais estética; os descendentes dos Nagôs, num ritual de iniciação ao mundo dos vivos eram emergidos três vezes na água do rio (Idem, p.86).

Tanto a cultura indígena como a africana via a criança como capaz. Na alimentação, não eram as normas da medicina que regiam suas vidas. Bastava apontar “os dentinhos” que se aplicava o ditado popular “mordeu, comeu”. Neste instante iniciava-se a criança no cardápio familiar e a alimentação da criança e do adulto transformava-se num único ritual. As burguesas seguiam os preceitos da medicina que prescreviam: o cardápio, a forma de prepará-lo, quais alimentos oferecer às crianças segundo a idade.

Este retorno na História possibilitou-me levantar questões sobre as práticas pedagógicas que estavam sendo construídas e reconstruídas no interior da creche:

Estamos proporcionando experiências interessantes às crianças e possibilitando que elas se apropriem, inventem e reconstruam seus conhecimentos?

Qual sentido de cuidado as crianças estão construindo nas práticas pedagógicas de alimentação na creche?

Para respondermos perguntas tão complexas, além dos subsídios teóricos, devemos observar em que circunstâncias os desafios educativos estão sendo enfrentados:

A história é feita pelos homens não como desejam, mas como decidem fazê-la, a partir das condições materiais e culturais que encontram; é um espaço aberto cujos destinos continuam a ser decididos pela luta social, política e cultural entre os homens, individual e coletivamente (Sader, 2001, p.11).

Longe de esgotar os entendimentos das teorias implícitas e explícitas nas ações educativas, e das condições materiais e culturais que regulavam a dinâmica pedagógica da creche, alguns pesquisadores como Rosemberg (1995), Vieira (1988); Bondioli (1998); Sarmiento (1999); Faria (2003); foram preciosos no esclarecimento dos discursos opressores embutidos nas falácias psicologizantes que fragmentam a criança e tolhem seus direitos e nos apresentaram a criança inventora, pesquisadora, que vive e constrói cultura.

Esta concepção de criança, trazida pela Sociologia da Infância, proclama o novo paradigma de estudo da infância na perspectiva de engajar um processo de dar voz e visibilidade às crianças na sociedade. Nesta trajetória, a criança como corpo social, ganhou visibilidade tardiamente, a partir do século XIX. A concepção de infância como construção histórica foi permeada por conceitos nascidos nas intervenções médico-higienistas enraizadas na pretensão capitalista da produção de mão-de-obra disciplinada e produtiva. Num processo de continuidade histórica, a infância como tempo social ganhou novos contornos nos finais do século XX e início do século XXI e para Sarmento (1999), a sociologia e a antropologia, através de seus estudos, deram condições para a construção da cidadania plena das crianças.

Os discursos históricos, políticos, econômicos e sociais que atuam no contexto da Educação Infantil, interferem diretamente nas possibilidades de mudanças do cotidiano da creche. “Estamos inseridos na história, cercados por doutrinas, por políticas, por forças econômicas, por mudanças científicas e por dramas humanos” (Malaguzzi, 1999, p. 71). Estes discursos, propagados em teorias conduzem as representações e as intenções pedagógicas:

A teoria não deve ser ignorada por outras razões. De muitas maneiras, nossas vidas são governadas por teorias, quer a reconheçamos como tal, quer não. As teorias moldam nossos entendimentos e produzem nossas práticas. Nós incorporamos teorias, muitas vezes, sem perceber. Desse modo, essas teorias podem se tornar tacitamente assumidas, auto-evidentes, não-questionadas e vistas como a única maneira certa de pensar e agir, em vez de serem entendidas apenas como uma maneira possível de pensar e agir. Em resumo, as teorias têm uma dupla função; na prática pedagógica, elas podem funcionar como um obstáculo à mudança, mas também como um instrumento de mudança (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 23-24).

A partir desta compreensão e na tentativa de ampliar as reflexões com as educadoras, sobre a prática, estabeleci conversas em momentos mais tranquilos da creche. Nessas conversas, as educadoras justificavam a importância do uso do carrinho de bebê:

Sempre usamos o carrinho e nunca deu problema. Acho que as crianças já estão acostumadas a almoçar sentadinhas nos carrinhos, além do mais, é muito mais fácil assim e mais rápido. Já pensou que confusão essas crianças andando no corredor, cada uma para um lado?.

O problema são as crianças maiores (referindo-se às crianças do infantil II (5 anos) e pré (6 anos). Elas estão sempre correndo pelos corredores e podem machucar os pequenos. O carrinho, pelo menos, é mais seguro. (Caderno de campo - 1999 – s/d).

Consideramos neste relato as interferências conceituais, individuais ou coletivas, nascidas nas diversas instâncias teóricas e culturais que regem o campo profissional e em decorrência disto, levam tempo para serem compreendidas. Esta compreensão de que a teoria é reveladora de várias alternativas, inclusive conflitantes, era fator fundamental para que a análise e o diálogo avançassem para a construção de novos conhecimentos e ações.

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas de alimentação no coletivo da creche eram permeadas pela insegurança que habita o cotidiano de quem tem a função de cuidar da integridade física das crianças num espaço público. Para as educadoras, colocar as crianças nos carrinhos de bebês era uma forma de protegê-las do perigo eminente da queda. Entretanto, esta prática, como “um enfaixamento dos corpos” negava às crianças o direito ao movimento. “A espessura histórica do próprio pensamento, empalidecido pela ação do cuidado excessivo, colocava o corpo no começo e no fim do processo [da vida], retirando-o do meio, onde justamente se dão as lutas, as disputas, à criatividade, o tempo e a história” (Sant’anna, 2000, p.88).

Paradoxalmente às resistências das educadoras, as crianças mesmo estando enfaixadas nos carrinhos e protegidas, lançavam mão de seus “ajustes secundários” numa contra reação à segurança imposta. Contorciam o corpo, giravam, levantavam, escapavam das amarras. Era nítido que a linguagem corporal era de luta e de resistência; a elasticidade dos ajustes tentava desvencilhar o corpo da vontade arcaica do adulto em mantê-lo sob controle. Quando, por uma exaustão por parte das educadoras, em não conseguirem controlar mais tamanha elasticidade, as crianças eram libertadas dos carrinhos, o cuidado excessivo perdia força e possibilitava às crianças experimentarem todos os movimentos, correndo rapidamente, escondendo-se, escapando do jugo das profissionais e da imposição de proteção não aceita.

Alimentando meu olhar com os subsídios da história da infância através das pesquisas de Áries (1981), Kuhlmann (1998), Ferreira (2000), Priore (2000), Gondra (2000), Freitas, M. (2001) juntamente com as pesquisas realizadas no campo da educação infantil no Brasil: Búfalo (1997), Batista (1998), Faria (1999), Barbosa (2000), e na Itália: Bondioli e Mantovani (1998), Edwards; Gandini e Forman (1999), e intencionalmente, travando conversas teóricas com as educadoras em busca do sentido educativo do cuidado, a cena que antes resgatava na memória a cruel batalha entre força/poder, tornava-se aos nossos olhos, um momento de libertação do corpo, desatando as faixas e devolvendo seus movimentos. O carrinho de bebê, uma prisão permitida,

foi retirado de cena. Pela compreensão de sua inutilidade no processo e mais do que isto, por ser um cerceador de movimentos, esta alegoria, extirpada do cenário, devolveu às crianças o prazer de ver, tocar, cheirar, sentir e saborear os alimentos e a vida.

A desconstrução da criança psicologizada, frágil, insegura, “desvalidas de pés”, começava a fazer a trilha agreste da ação reflexiva, deslocando o olhar para o contexto educativo num exercício de ironia dialética¹⁴ que a seu tempo colocou ações transformadoras nas relações dos atores da creche envolvidos na educação das crianças pequenininhas.

As transformações têm suas intensidades e durações de forma permanente ou intermitente, pois sofre interferências diretas das condições físicas e espaciais, bem como das teorias, das políticas e das resistências do próprio grupo. As resistências têm um misto de prazer e de dor, uma transgressão na forma de desaprendizagem corpórea capaz de dismantelar a linguagem do corpo que se tornou “hábito”. (McLaren, 1992). Nesta trajetória, conciliando reflexão e ação, o corpo (objeto político e social do poder) cujas relações de liberdade e opressão são tênues foi libertado de algumas amarras:

Hora do almoço. As educadoras acompanham as crianças até o refeitório. São quinze crianças com idade entre um ano e cinco meses a três anos. Estão livres dos carrinhos de bebês. Vão caminhando, explorando objetos, ritmos, movimentos, linguagens, relações. O trajeto é pura alegria, vão deliciar e vivenciar a hora do almoço. Sentam em grupos, nas mesas, tagarelando. O almoço é servido, suas individualidades são respeitadas. Lambuzam, comem, rejeitam os alimentos. Não obstante, levantam e sentam num movimento intermitente de ações e reações. As educadoras acompanham, conversam e escutam as crianças. Vez por outra, soltam frases controladoras, mas que não surtem efeitos. As crianças alimentam-se brincando ainda que as educadoras tentem cercear-lhes este direito (Episódio anterior à pesquisa – Caderno de campo - 2000 – s/d).

Por mais que os atos sejam justificados sob a égide do conforto, da segurança e da proteção, segundo Siebert (1998), os momentos de cuidados na creche se transformam em ato de guerra cruel, um confronto entre duas vontades: a do adulto que mede seu poder de educador e a da criança que mede suas forças e seus graus de autonomia. Estas relações de forças devem ser analisadas sob o eixo da interdependência para que não se transfira a um ou a outro pólo, o exercício do poder.

¹⁴ Ver sobre ironia dialética, McLaren (1992).

As experiências vividas antes da pesquisa não poderiam ser esquecidas ou apagadas da memória e dos nossos registros, por isso, aparecem no corpo deste trabalho por serem episódios, relatos e acontecimentos que desencadearam o gosto pela pesquisa.

Estas experiências relatadas têm também a intencionalidade de dar visibilidade ao processo de nascimento de uma pesquisadora envolvida com a educação das crianças pequenininhas, interessada em ouvi-las e compreender suas formas de interações. A cultura dos pares, segundo Sarmiento (2004), permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, criando assim, estratégias para evitar fazer o que não querem ou fazer o que querem.

No ano de 2003, iniciei minha pesquisa de mestrado em educação e minhas anotações ganharam corpo no meu caderno de campo, companheiro inseparável do meu dia-a-dia na creche. Determinada na função educativa sugeri ao grupo de educadoras encontros semanais de estudos, organizados após o período de trabalho, com duas horas de duração que seriam descontadas da carga horária durante a semana, alternadamente entre elas. Não houve resistência do grupo em aceitar a proposta, ao contrário, se sentiram valorizadas por terem clara a necessidade da busca de novos conhecimentos para enfrentar os desafios que as mudanças de transição lhes apresentavam.

Os estudos trouxeram um novo ânimo para as educadoras e aos poucos a dinâmica da creche foi se transformando. As iniciativas das educadoras passaram a ser, do ponto de vista pedagógico, analisadas nas formas de inovações, resistências ou permanências das práticas focando a organização do ambiente, o envolvimento do grupo de educadoras nos momentos de cuidados compartilhados e a valorização ou não das interações, dos movimentos e das linguagens das crianças.

A partir destas considerações e na tentativa de mostrar a construção da pedagogia pelas educadoras insiro neste trabalho as cenas projetadas no dia-a-dia da creche e a exuberante atuação de seus protagonistas.

Espaços são lugares de encontros, de diálogos, de descobertas. Todo espaço possui uma poderosa linguagem que transmite ruidosa ou silenciosamente, culturas e valores. O refeitório da creche refletia assim, a fisionomia peculiar do espaço ocupado por crianças. Marcada pelo tempo, a ocupação deste espaço acontecia quatro vezes no dia: café da manhã, almoço, lanche e jantar. Nossa relação com o tempo e o espaço é indissolúvel, e segundo Elias (1998), a posição que ocupamos nos espaços pode, a qualquer momento, ser localizada e datada.

As creches são lugares para o diálogo, lugares de relação, lugares de participação e lugares de educação (Mantovani, 1998). Neste sentido, cada lugar da creche possui estas qualidades que imprimem um novo significado nas suas formas de ocupações. Ainda que a ocupação do espaço do refeitório fosse marcada pelo ritmo do relógio, a dinâmica de envolvimento, de movimento, de sons, realizados pelas crianças e pelas educadoras, retratavam um outro sentido de tempo, um tempo itinerante, recorrente.

Quando, nos horários estipulados para as refeições, as turmas dos maternais I e II chegavam ao refeitório, um som ensurdecedor tomava conta da creche. As crianças eram acomodadas separadamente nas mesas retangulares, onde cabiam em média 14 crianças. Os pratos eram preparados com arroz e feijão, e a distribuição era feita por todas as educadoras, numa relação de interdependência compartilhada que a função de alimentar muitas crianças ao mesmo tempo exigia. Os acompanhamentos, chamados de mistura pelas educadoras, eram servidos individualmente, como medida de atender as preferências das crianças. Havia um grande desperdício quando os pratos eram preparados com todos os alimentos. As crianças ao rejeitarem um tipo de alimento acabavam rejeitando toda a comida.

Os envolvimento das educadoras nestes momentos de cuidados denotavam a continuidade do tempo. A preocupação era dar atenção a todos que precisassem, observando o que as crianças estavam fazendo e como estavam fazendo, cuidando dos que rejeitavam a alimentação tentando convencê-los a experimentar os alimentos, contendo a agitação de algumas crianças, achando graça das caretas das crianças provocadas pelo sabor dos alimentos, criando meios de alimentar aqueles que só preferiam a sobremesa.

As crianças são competentes, ativas e impõe grandes desafios às educadoras, e às vezes grandes problemas e o horário da alimentação era característico em propiciar tais desafios. Um ritmo de vigilância exaustiva conferia os hábitos alimentares das crianças: os que comiam muito; os que comiam pouco; os que não comiam nada, e os que comiam somente um tipo de alimento. Culturalmente, somos geridos por concepções da boa saúde que passam obrigatoriamente pela forma de nos alimentarmos. Para Gramsci (1978) as revoluções e o desenvolvimento histórico global modificam a alimentação e criam gostos sucessivos na escolha dos alimentos. Desta forma, hoje, as guloseimas e produtos industrializados são um forte atrativo na preferência das crianças e modificam substancialmente seus hábitos, tanto em casa como na creche. Como, quando, quanto e o quê comer são representações sociais que vão se configurando nas práticas

históricas e exigem difíceis decisões por parte das educadoras nos momentos dos cuidados com meninas e meninos pequeninhos:

André (02 anos) se dirige para o refeitório e é acomodado pela educadora. Seu prato preparado com arroz e feijão é servido. A educadora se aproxima com a bandeja de saladas e oferece a André que rejeita. Oferece carne com batatas que também são rejeitadas. A educadora tenta convencê-lo de todas as maneiras a experimentar o alimento. Tenta alimentá-lo, mas André fecha a boca e chora. A educadora diz: ele não come nada que tenha sal. Só gosta da sobremesa. Quando todos terminam de comer a educadora recolhe os pratos e serve a sobremesa. André, não se contém de alegria e saboreia várias vezes a sobremesa (Caderno de campo, 11/05/2004).

As crianças, como grupos sociais, que desde muito cedo travam relações em espaços educativos públicos, “[...] arranjam suas existências cotidianas com os meios que podem. Esses meios são dados pelos dispositivos de socialização, impostos ou propostos” (Javeau, 2005, p.386).

A creche como dispositivo de socialização reflete as variações das dinâmicas produzidas historicamente nas relações entre as crianças, entre as crianças e as educadoras, e entre as educadoras.

Numa das cenas presenciadas, as crianças organizaram estratégias para dissentir das regras dos adultos:

Cafê da manhã: o leite com chocolate é servido e a bandeja de pão passa ligeiramente para que as crianças se sirvam. Todos sentadinhos, lado a lado, recebem instruções para comerem tudo, rápido e sem brincar. Isabela morde o pão e arranca um pedaço, comendo-o lentamente. João não quer mais o leite e despeja o restante na caneca de Vitor. Vitor sorri demonstrando aceitar o leite do amigo. A caneca vazia de João transforma-se em instrumento musical. A brincadeira de bater a caneca na mesa ecoa pelo refeitório e em segundos muitas crianças fazem o mesmo. O ritmo é coordenado e parece transmitir o gosto de ouvir uma melodia retumbante. Por alguns instantes, as crianças se divertem (Caderno de Campo, 16/04/2003).

Mesmo que as práticas pedagógicas pareçam se consubstanciar num mecanismo estanque, regidas severamente pelo tempo fossilizado do relógio e pelo adestramento dos corpos, o gesto é fonte inovadora, pois não age somente no momento em que é expresso, seu acabamento, porém

convida para buscar um outro. Sua dissolução só tem lugar uma única vez, afastando assim, a ameaça da repetição (Galimbert, 2001).

À luz do contexto teórico e das observações do cotidiano na creche, as educadoras configuravam uma ação educativa ambivalente. Por um lado, elas mantinham a seqüência estabelecida e objetiva, na qual exigiam disciplina das crianças para tomarem o café da manhã, e por outro acolhiam ao dissentimento das crianças, deixando-as experimentar por alguns minutos, a exuberante sensação de produzir sons batendo as canecas nas mesas.

“O corpo e sua educação são transformados na contemporaneidade num laboratório de todas as experiências” (Perrin apud Soares e Fraga, 2003, p. 86). Nele são guardadas as memórias de um tempo permitindo e alargando a compreensão do presente. Desta forma, o corpo é um documento vivo e sofre a codificação social a que está submetido.

Dia frio, o cardápio do jantar é sopa de legumes e a sobremesa é pudim de chocolate. As crianças são servidas e saboreiam a sopa quente que aquece o corpo. Muitas crianças tomam de 2 a 3 pratos de sopa. Terminada a refeição, uma educadora dirige-se à cozinheira e solicita que a sobremesa não seja servida, pois algumas crianças comeram demais. (Caderno de Campo, 10/07/2003).

A convergência do respeito às crianças passa pela via da visão educativa das educadoras em possibilitar que todas tenham oportunidades de construir suas identidades, fazerem suas escolhas, o que pressupõe construir novos valores sociais e culturais com as condições que lhes são dadas.

A decisão de não oferecer a sobremesa para as crianças parece pautar-se na visão fragmentada da Psicologia do Desenvolvimento que trata a criança como “a incapaz”, “a que não tem voz”, “a imatura”, portanto não está preparada para fazer a leitura do seu próprio corpo. Nega sua especificidade e reafirma o discurso do homogêneo, do dominante e do hierárquico.

A idéia de “comer demais”, ainda que não sirva de base para as análises, lembra muito o conceito de inapetente¹⁵ produzido na história da alimentação. Segundo Flandrin (1998) até o século XVI o hábito alimentar se apoiava no princípio da dietética, ou seja, comer em conformidade com o apetite. Nos séculos subseqüentes, a culinária se sofisticava e desenvolve formas diferenciadas na apresentação dos alimentos, razão pela qual, o princípio da dietética se

¹⁵ O apetite deixa de ser um guia válido no momento da refeição, que passa a ser gerido pelos conselhos médicos. Flandrin (1998).

dissipa e o apetite não consegue mais gerir a lógica da alimentação, instalando desta forma, a gulodice como hábito. A medicina então, assume o comando e passa a ditar as regras alimentares prescrevendo regimes e combatendo a gulodice dos inapetentes.

Hora da história. A educadora pega dois livros e começa a contar a história do cachorrinho dengoso. As crianças interagem com a história querem ver as ilustrações do livro. A educadora combina com as crianças que no final ela deixará e prossegue contando a história da porquinha que vai participar de um concurso de beleza e por isso não pode engordar. A educadora termina a história e conclui: - Senão ela não fica bonita (Caderno de campo, 19/08/2004).

A constituição de hábitos alimentares advêm das raízes culturais em consonância a conceitos científicos que veiculam uma linguagem corrente que habitam o imaginário leigo (Sant'anna, 2003). As histórias que contamos às crianças e as conclusões que apresentamos a elas são transmissões de conhecimentos carregadas de valores e conceitos. Devem ser, portanto, alvo de constante criticidade e atenção por parte das educadoras. A linguagem como código social veicula representações e dá significado ao ato de comer. Estas representações marcadas nas práticas das educadoras tornam-se um forte aparato nas suas formas de comunicação com as crianças, no horário da alimentação:

Come tudo; Come para ficar forte; Come para não ficar doente; Come para ficar inteligente e bonito; Come e não brinca; Não come muito; Come no tempo certo e a quantidade certa; Come sem derrubar comida na mesa; Come com a colher e não com as mãos. (Frases das educadoras no horário da refeição – Caderno de campo - 25/09/2003).

A cultura é um discurso que constrói prática, influenciando e organizando ações (Hall, 2004). É, por conseguinte, a base da constituição da identidade que está localizada em tempos históricos. As intenções e as realizações pedagógicas das educadoras configuram a cultura da creche:

Beatriz pega o prato de comida que lhe foi servido. Dá uma colherada, não gosta da comida. Levanta-se para devolver o prato para educadora que lhe diz: - Não senhora, pode comer para engordar. (Caderno de campo, 28/04/2004).

Algumas formas de intervenções funcionam como controles simbólicos. Servir a própria comida e decidir em saboreá-las ou não, converge na desconstrução da identidade unificada, e permite a construção das identidades, da “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais (Hall, op. cit.). As crianças fazem escolhas que não são respeitadas. Escolhas que colocam provocações e desencadeiam diálogos conflituosos entre o que fazer e como fazer. Refletir sobre a influência das experiências oferecidas às crianças é uma exigência difusa, pois, põem em jogo representações consolidadas há muito tempo na educação das crianças pequenininhas em creche.

Ao encontro do sujeito sociológico, formado na relação com os outros, construindo valores, sentidos e símbolos, as crianças imbuídas nas ações com seus pares, espaços e tempos não cansam de pincelar provocações e improvisações no dia-a-dia das educadoras:

Tempo de adaptação; o ano se inicia e com ele vem o choro das crianças. Entrar num espaço novo e desconhecido traz reações, muitas vezes, inusitadas. As crianças, com suas linguagens, tentam se comunicar com este emaranhado de novas sensações. Algumas colocam imposições severas: choram sem parar, não se alimentam, ficam febris... Estas linguagens deixam em “estado de alerta” educadoras e mães (Caderno de Campo, 21/02/2003).

A inserção das crianças num espaço estranho, com pessoas estranhas é um momento de extrema fragilidade para a família. Qualquer reação apresentada pela criança, tanto sinalizando que tudo está bem, como sinalizando que as dificuldades se acentuam, é monitorada exaustivamente pelas educadoras e pelas famílias. Bove (2002), Montovani e Terzi (1998) trazem contribuições importantes para compreendermos este processo no interior das creches. As autoras alertam que este aspecto peculiar da vida na creche deve ser focado nas relações estabelecidas entre adultos e crianças e não nos comportamentos e reações das crianças.

As linguagens das crianças, expressas de formas diversas, convidam-nos a mergulhar no processo de apropriação destas formas de relacionamentos:

Thais (02 anos) adaptou-se rapidamente com seus pares e as educadoras. Entretanto, bastava abrir a porta da sala para levar as crianças para o lanche ou almoço que Thais desatava num choro incontido que só cessava quando era levada de volta para sala, seu lugar seguro. Mesmo assim, rejeitava qualquer tipo de alimento. (Caderno de Campo, 06/02/2004).

Esta linguagem de Thais mobilizou a atenção de todos. As práticas históricas e culturais do ato de alimentar determinam o quê, quando, como e quanto comer para prover a sustentação do corpo. Segundo Flandrin (1998), a história das regras de comportamentos nos momentos das refeições está estreitamente ligada à das boas maneiras sociais. O corpo está inserido num meio que o condiciona e ao qual é obrigado a se adaptar. Rejeitar o alimento na hora que é socialmente oferecido, fato este corriqueiro no coletivo infantil, ou querer comê-lo fora da hora estabelecida, causa um grande desconforto nas educadoras. A leitura que se faz é que a criança não possui hábitos alimentares saudáveis em casa; ou está doente. Quando Thais rejeita ocupar outros espaços e se alimentar, não são levadas em consideração as formas de interação e socialização que ela estabelece com a creche e seus protagonistas.

Esta maneira de analisar os comportamentos das crianças compreende o tempo da criança como igual ao do adulto. A noção de tempo é bipolar, constitui-se nas pessoas pelas convenções sociais e pelas subjetividades. Reagimos às ambigüidades de acordo com nossas subjetividades. Subjetividades construídas na relação com o contexto social a que temos acesso. Compreender o tempo com a noção de unicidade, igual para todos, reforça o discurso homogêneo da regulação dos corpos e coloca a criança como objeto biológico que deve ser alimentado na hora certa. Cada tempo histórico constrói suas formas de regulação e as propaga pelos discursos científicos. Isto me recorda os hábitos de amamentação do século XVIII europeu, estudados por Ferreira (2000) que constatou intervenções nos hábitos alimentares das crianças desde a mais tenra idade para discipliná-las. Assim, as mamadas eram prescritas pelos médicos “[...] obedecendo ao intervalo de duas horas e nos cinco primeiros meses só era permitido oferecer ao recém-nascido, somente leite, sendo proibido alimentos como papas e geléias” (Idem, p.192).

A complexa relação entre tempo e espaço era percebida também no ritmo do movimento do coletivo infantil. O tempo e o espaço são simbolicamente construídos com intencionalidades políticas. Por isso, são suscetíveis e flexíveis em cada contexto social. Educar as crianças exige que assumamos posturas e escolhas políticas.

Confrontar culturas fez com que as educadoras, ao se reportarem à história, compreendessem a função social da educação nos moldes da ideologia dominante. Mesmo assim, tantos séculos prescrevendo normas de conduta social, não transformariam as práticas pedagógicas pelo simples contato com a historiografia.

Para as educadoras, a organização do tempo e do espaço envolvia uma complexa relação entre todas as turmas e o ritmo de trabalho das cozinheiras que preparavam quatro refeições diárias para um grande número de crianças. Este aspecto da organização das práticas pedagógicas como facilitador ou dificultador dos momentos de alimentação, repouso e higiene na creche é também apontado por Bondioli (2004). Segundo a autora, os horários fixos estabelecidos para estes momentos, a razão numérica de educadoras/crianças, espaços disponíveis, mobílias, materiais e equipamentos, interferem em parte na qualidade do trabalho na creche (Grifo meu).

As crianças do maternal I e II enfrentam todos os dias um ritmo homogêneo de movimentos. Ao chegarem à creche, por volta das 7h e 7h30min, as crianças se encaminham para seus respectivos grupos e espaços. Às 7h30min, pontualmente, são encaminhadas para o refeitório para tomarem o café da manhã até às 8h. Voltam para a sala e brincam até 9h30min, quando começa a troca de fraldas. Às 10h30min, vão novamente para o refeitório, almoçar. O almoço vai até às 11h. Voltam, então, à sala para repousarem. As crianças que não usam fraldas dão uma rápida e organizada “passadinha” ao banheiro. Repousam até às 13h. Acordam, brincam e às 13h30min vão lanchar. Voltam para a sala, brincam mais um pouco e finalmente, às 15h fazem a última refeição do dia. Voltam para a sala e ali permanecem esperando a chegada dos pais (Caderno de Campo, 04/06/2003).

O conceito de tempo na criança nos coloca diante da necessidade de observarmos qual é a real articulação do dia-a-dia na creche, dos seus ritmos, das recorrências, da flexibilidade em relação às exigências e as solicitações de seus pequenos usuários e qual a influência educativa na experiência de vida em ‘sociedade’ dos pequenos que estão organizando a própria identidade (Nigito, 2004, p. 45).

Os momentos educativos da creche pareciam ser tempos intermináveis de esperas locais. Os espaços eram ocupados com ritmos demarcados e tempos pré-fixados. As educadoras diziam constantemente que não faziam outra coisa a não ser alimentar as crianças:

Nosso tempo parece estar ligado ao cotidiano das trocas e refeições. A sensação é que não fazemos nada de educativo, ficamos só esperando e olhando as crianças comerem (Encontro pedagógico - Educadora de creche – Caderno de campo - 19/05/ 2003).

Segundo Bicudo (2003), o tempo vivido na espera envolve o sujeito na totalidade. Carrega-o de angústia, de terror. Ao esperar, ficamos impotentes. Na espera não há duração, não há atividade, não há organização do tempo.

Neste sentido, para as educadoras, os momentos se consubstanciavam numa “não atividade”, num ato mecânico onde as engrenagens se movimentavam num sentido único e acabado, descartando assim, a possibilidade do horário da refeição ser também educativo. Um movimento que elas reforçavam pela “mais valia da repressão”¹⁶ (Marcuse apud Giroux, 1986) exigindo que as crianças comessem sem brincar para não perderem tempo.

Zarankin (2002) em seu livro “Paredes que domesticam: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista” teceu análises para a compreensão do poder da domesticação silenciosa das paredes e a arquetonização da paisagem humana que codifica o movimento dos corpos dentro dos prédios. As engrenagens arquetônicas coordenam os movimentos também das crianças no interior da creche e proferem um discurso pedagógico que pode ser modificado com o planejamento da gestão dos tempos sociais das crianças:

As crianças ganharam um novo espaço para suas interações e brincadeiras. O ritmo cadenciado foi modificado. Os passos das crianças não se dirigiam mais num vai-e-vem interminável da sala para o refeitório e do refeitório para a sala. Entre o café da manhã e o almoço, e também no período da tarde, as crianças se dirigiam a área externa, para tomar banho de sol e brincar com seus pares... Neste espaço o tempo das idades se encontrava. (Caderno de Campo, 24/11/2003).

O corpo passa a desempenhar um novo papel no palco-espaço e precisa achar seu novo ritmo. As crianças fazem isto com um intento e extirpam qualquer reação controladora das educadoras. O sinal para imprimir velocidade aos passos é quando a porta da sala se abre. Está na hora de avançar, correr, pular, escorregar. O espaço livre do corredor frio vira espaço de brincadeira. Elas passam por ele numa euforia rumo ao espaço externo. São seguidas pelas educadoras que imprimem a “mais valia da repressão”, alertando sobre os riscos da corrida ligeira, da direção a seguir, dos cuidados a serem observados. Para elas, as crianças são frágeis, não sabem dos perigos que correm e são desobedientes, por isso, precisam ser dominadas e controladas. Mesmo que os dissentimentos das crianças sejam linguagens não compreendidas pelas educadoras, as marcas deixadas sobre o corpo, às vezes, parecem indelévels e revelam a dureza da imposição do hábito.

¹⁶ Para Marcuse, a exorbitância da dominação é resultado das contradições específicas da sociedade, numa repressão desnecessária embutidas nos valores e nas práticas sociais que caracterizam as instituições educativas. O grau de repressão excedente governa o padrão de medida.

*Quando os momentos educativos foram modificados e sofreram alternância nos movimentos sala-refeitório, ganhando um espaço de brincadeiras coletivas, foi possível observar as marcas do uso do tempo e do espaço na conformação dos corpos. No primeiro dia de brincadeira coletiva na área externa, as crianças tomaram normalmente o café da manhã. De volta à sala, organizaram as mochilas (as crianças de 1 a 2 anos não tem acesso às mochilas – são as educadoras que cuidam da organização das mesmas), vão ao banheiro, organizam e escolhem os brinquedos que serão levados para a área externa. Quando tudo estava organizado, Daniel abriu a porta da sala e apressou-se em ganhar o corredor. As educadoras não perceberam sua fuga. Daniel acostumado ao movimento cadenciado sala-refeitório, dirige-se ao refeitório, senta-se na mesa e aguarda ser atendido. Acompanho, observo e tento conversar com ele, mas seu dedinho insiste em indicar a cozinha. Fico ao seu lado aguardando a presença da educadora. Logo, uma das educadoras aparece e toda agitada, quando vê Daniel sentado na mesa diz:
- Este aí só pensa em comer! (Caderno de Campo, 24/11/ 2003).*

As cicatrizes da dominância tornaram-se visíveis. O ritmo de fazer o mesmo trajeto, muitas vezes, deixou em Daniel, o hábito.

As paredes, como parte da memória coletiva e individual de uma sociedade, também conduzem nossos passos, constituem uma outra linguagem, guardam segredos, controvérsias e nos condicionam. A educação do corpo se dá na relação com a materialidade do mundo (Soares, 2002, p. 09).

As contribuições da pesquisa de Zarankin (2002) sobre os ritmos e os cotidianos arquitetônicos como parte fundamental do discurso dominante foram imprescindíveis na ampliação das análises sobre as questões da rotinização e da domesticação dos corpos. Os tempos e os espaços estão estruturados para converter o prédio-creche em um dispositivo para distribuir, ordenar, controlar e regular seus usuários. O autor denota como circuitos de circulação as barreiras físicas: paredes, escadas e corredores, que delimitam os movimentos e obrigam as pessoas a se deslocarem de maneira retilínea.

O autor ainda afirma que dentro deste espaço a hierarquia e o poder são uma constante. Os usuários que nele adentram submetem-se a uma série de práticas, de comportamentos e rituais, experimentando, desta forma, uma troca de identidades de mando e submissão.

É certo que a arquitetura como força dominante ratifica cotidianamente sua ação controladora, porém, aprecio as sábias palavras de Giroux (1986, p. 139) que diz que “[...] as escolas como espaços sociais contém níveis de determinação, de especificidade única, espaços sociais que não refletem a sociedade maior, mas têm apenas uma determinada relação com ela”.

Num de nossos encontros de estudos, as educadoras relataram os problemas de saúde do Kesley. As condições econômicas da família não eram boas e a alergia ao leite, deixava-o constantemente abatido e com diarreia, e em consequência disto não apresentava peso adequado para sua idade. Com orientação médica e mudanças na alimentação, o problema foi resolvido, mas não deixou de suscitar preocupações nas educadoras quanto a sua saúde e alimentação, o que era realçado nos constantes comentários sobre o seu “desenvolvimento físico”. Quando Kesley era colocado no colchonete para brincar, explorava todos os espaços, subia na prateleira, encaixava-se debaixo das mesas, escalava a parede segurando-se na cortina e com sua linguagem exuberante comunicava seu jeito de ser pequeno e criança. Numa das cenas, enquanto ele brincava, a educadora que o observava, disse: - *Este aí é pequenininho, mas é valente!* (Caderno de campo – 17/06/2004). O corpo de Kesley por não seguir um padrão ditado pelo discurso médico parecia estar submetido a diversas representações. Esta forma de educação feita por inculcação restringe nosso olhar e o direciona para aspectos irrelevantes do processo educativo. Inculcação proferida também através dos vários códigos culturais que utilizamos para educar as crianças.

O início do almoço era marcado pela música que como código cultural, transmitia a mensagem da importância da alimentação na vida das crianças:

“Meu lanchinho
Meu lanchinho
Vou comer
Vou comer
Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho
E crescer... E crescer...”

A isso, as crianças incorporavam a ordem para “comerem tudo” e num gesto de exaltação à meta alcançada, mostravam o prato vazio e aguardavam com olhar ansioso a frase de reconhecimento: *Muito bem! Bom menino! Parabéns! Meu campeão! Agora você vai ficar forte.* (Caderno de campo, 15/06/2004).

Estes temas importantes fizeram parte de nossas reflexões que num movimento intermitente, modificavam ou preservavam as concepções educativas. As creches não podem ser analisadas como espaços descontextualizados removidos do contexto sócio-econômico em que estão situadas. As creches são espaços políticos envoltos pelos discursos de controle, de

subordinação e de alienação. Por isso, a importância da consciência histórica como uma dimensão fundamental do pensamento crítico conduziu a relação dialética entre teoria-história-prática. As linguagens que compõem os momentos educativos revelam valores e práticas sociais que podem reproduzir a servidão da existência humana.

Através dos estudos as educadoras tiveram tranqüilidade para rever, criticar, divergir, resistir e propor mudanças, evitando-se meras descrições e reflexões estacionadas no imutável, no “cinismo passivo”¹⁷ (Giroux, 1986). Este é, por excelência, um difícil exercício, pois criar crise de pensamento e uma luta em torno do significado exige criticar conceitos aos quais estamos inseridos (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Os dados que coletei revelaram que as crianças se envolvem e constroem relacionamentos, mais do que os reproduzem. Clamam, através de suas linguagens, que as educadoras aprendam com elas a enxergarem as contradições e as possibilidades de mudanças significativas.

A necessidade de acompanhar as produções das crianças e fazer análises das práticas pedagógicas exigiu a construção de uma documentação. As educadoras, semanalmente planejavam e avaliavam as atividades registrando-as no semanário. As produções das crianças eram organizadas em pastas e apresentadas aos pais nas reuniões ou expostas em painéis na escola. O caderno de estudos servia para traçar as linhas teóricas e permitia rever conceitos estudados. O registro diário possibilitava a cada educadora acompanhar o que estava sendo construído:

Fiquei muito feliz em poder acompanhar, através dos registros, mudanças ocorridas na prática. Não foi simples, mas acrescentou muito. Descobri meus próprios limites e aprendi a transpô-los. (Encontro Pedagógico - Educadora de creche – Caderno de campo - 01/12/2003).

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (op.cit.), a documentação pedagógica tenta enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico, exigindo profissionalização, desafios e envolvimento com o próprio fazer pedagógico.

O maior desafio na análise da documentação é a legitimidade em dar voz às crianças sem ferir perpendicularmente as questões éticas. Nossas escolhas e análises devem transpor a

¹⁷ Cinismo Passivo para Giroux é constatar os fatos sem perspectiva de transformação.

manutenção da relação de poder e inserir resistências que permitam inovar ações coletivas nos espaços públicos, que são por excelência, espaços de resistências.

Os estudos de Vieira (1988), Kuhlmann (1990), Campos (1994), Rosemberg (1995), e os que estão construindo a Pedagogia da Educação Infantil Faria (1994), Mantovani (1998), Prado (1998), Búfalo (1998), Ávila (2002), Bondioli (2003), Sayão (2003), Gobbi (1999, 2004), Finco (2004), Sarmiento (2004), possibilitaram às educadoras o entendimento da importância do compromisso social na educação das crianças pequenininhas que frequentam creche. Assim, as amarras teóricas foram se desatando à medida que as educadoras reformulavam suas concepções educativas e adotavam em suas práticas os pressupostos da Pedagogia da Educação Infantil que está sendo construída.

Quando a pedagogia muda, as concepções já percorreram um longo caminho na subjetividade dos sujeitos, tornando-se parte indissociável da responsabilidade participativa, coletiva e social. Assim, é importante ressaltar o intrincado papel entre qualidade e ação participativa.

Bondioli (2004) traz reflexões importantes a este respeito no livro “O projeto pedagógico da creche e sua avaliação”. A autora traduz qualidade como elemento transacional de confronto construtivo, troca de saberes, exame da realidade, cooperação para transformação. Neste sentido, qualidade sai do terreno de “hábitos costumeiros”, das práticas “boas”, mas, irrefletidas e se define em valores compartilhados e de responsabilidade de todos os atores.

A trilha das inovações segue seu rumo, pois, segundo as sábias palavras de Malaguzzi (op. cit.) educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse.

A pedagogia é isto, ela não pode ser prisioneira da certeza. Durante o processo de mudança é preciso também refletir não só sobre os acertos, mas os excessos, a incongruidade de nossas expectativas e as deficiências de nossos processos críticos e autocríticos (Idem, p. 63).

O que não podemos perder de foco é que a creche como espaço educativo é “direito da criança e opção da família e dever do Estado na esfera municipal”. O caráter educativo da creche não escolarizante e não adultocêntrico reclama a construção de uma pedagogia que respeite as especificidades das crianças e suas brincadeiras também durante o almoço, quando escovam os dentes, quando tomam banho, quando repousam... Pedagogia que seja capaz de dar tempo às

crianças para fazerem descobertas e experimentações sem cercear-lhes, a todo o momento, o direito de viverem relações e interações que permitam brincadeiras de mexer na comida que caiu na mesa, de comer com as mãos, de lambuzar a cara com o molho de macarrão, de lavar as mãos e molhar a roupa, de fazerem caretas escovando os dentes, de desenhar no espelho com a mão de sabão, encher a boca com água e espirrar no chão, de virar cambalhotas no colchão...

2.2 - Lidando com as práticas de higiene: *água fria deixa doente; a higiene fica para depois.*

As marcas de repressão social são mediadas e reforçadas através de padrões e rotinas da vida diária. Assim, o homem se afasta de sua natureza e se reduz a padrões de hábitos (Giroux, 1986).

A forma como lidamos hoje com as questões de limpeza e higiene tem relação direta com a história do uso da água. Na Europa, sua utilização na higiene corporal percorreu um longo caminho histórico e foi cercada por representações nascidas no imaginário social. Acreditava-se que a água era uma substância prejudicial à saúde, que penetrava no corpo, afrouxava e proporcionava umidade (Vigarello, 1996). Por este motivo, o banho não era um costume social e a evocação da limpeza como necessidade era restrita à higiene dos pés, mãos, rostos, regiões do corpo que exalavam odor e troca de roupas brancas.

A água, lentamente, passa a ser aceita e incorporada ao costume social trazendo evidências quanto à sua temperatura: a água quente é mais penetrante; a água morna modera os aquecimentos, os nervosismos e o mal-estar; a água fria reforça os músculos e os vigores. (Vigarello op. cit.). Desta forma, o banho como prática social ganha força nos discursos científicos e a partir do século XVIII começa a ser um preceito de higiene e de saúde. Os efeitos desta prescrição se consubstanciaram muito mais nos manuais de higiene do que na prática.

As ambições científicas em popularizar o uso da água, não teriam qualquer peso se não focassem outra importante pretensão: a cultura. O banho passa a ser um instrumento de fortalecimento físico e moral. Nisto, a oposição entre banho frio e quente deixava claro o que cada um proporcionava ao homem. O banho frio revigorava, fortalecia, era moral e ético; o banho quente era amolecedor, lascivo, afrouxava os costumes e enfraquecia a força física e moral.

As várias representações, no discurso social, sobre os benefícios do banho frio, em contrapartida com o discurso da frugalidade do banho quente, tiveram a pretensão de alterar os hábitos da população que vivia em péssimas condições sanitárias e de higiene, e que não podendo pagar pelo banho quente, desenvolvesse o hábito de se banhar na água fria.

Entretanto, estes novos preceitos de higiene deram início também a uma eficácia corporal das crianças. O banho, como prática transformadora, acentuou-se e deu um sentido novo à higiene infantil. O banho infantil, como prática histórica foi se configurando de acordo com as determinações médicas. Assim, no século XVII europeu, ao nascer, as crianças eram lavadas com um líquido quente e protetor e em seguida os poros eram vedados com uma substância “viscosa”. No século seguinte, os médicos recomendavam que as primeiras lavagens fossem feitas em água tépida com uma pequena quantidade de sabão e de sal, imitando assim, a saliva dos animais que lambiam suas crias ao nascer. Esta forma de banhar as crianças deveria permanecer até o terceiro mês de vida, quando então os pequenos deveriam ser submetidos aos banhos frios. (Ferreira, 2000). Segundo o autor, esta prática sofria severa crítica por parte de alguns médicos que acreditavam que o banho frio poderia colocar em risco a vida das crianças.

A tradição também pretendia fortalecer o corpo da criança. Acreditava-se que o corpo infantil possuía um calor próprio e que mergulhá-la na água fria era confiar nesse calor, nessa força especial, nas contrações que fortificavam.

O século XIX transformou novamente a relação com a água. As hesitações a respeito das virtudes da água fria foram sucumbidas pelas qualidades terapêuticas da água morna. O banho frio passa a ser contestado por seus limites e riscos de expor o homem a todas as vicissitudes dos climas e estações. Conferindo às práticas de higiene seu caráter histórico, os espaços de banhos foram se configurando com mobílias e objetos que transformaram as representações destes rituais no seio das sociedades. Para Vigarello (1996), o banho tornou-se objeto da alquímia da publicidade, do fenômeno do consumo e distanciou-se do seu mero utilitarismo.

Os padrões de limpeza se enunciam e se definem em cada contexto social e cultural, infundindo assim, as relações com a higiene e com a água. Neste sentido, aqui “embaixo do equador” e como objeto da minha pesquisa, a higiene das crianças pequenas no interior do espaço público traz revelações surpreendentes quanto a sua recorrência ou supressão.

Banho, troca de fraldas e escovação de dentes foram momentos observados com intuito de analisar as relações estabelecidas entre as crianças e as educadoras e os significados de higiene presentes nestes momentos.

A forma de organização do dia-a-dia na creche permitiu levantar com exatidão o tempo de duração dos momentos de higiene e sua localização espacial. Entretanto, a complexidade das interações estabelecidas, pelas especificidades das crianças, revelou uma dinâmica de acontecimentos que alteravam significativamente estas práticas no cotidiano da creche.

Os momentos do banho, das trocas de fraldas e da escovação de dentes foram observados focando as questões do tempo, espaço, relações entre as educadoras e as crianças, entre as crianças, a forma de organização e as concepções que apareciam nos discursos proferidos e nos discursos latentes, por serem momentos, já relatados em pesquisas, de ritualidades fixas e desprovidas de intencionalidade educativa. (Montenegro, 2001).

O pressuposto que embasava minhas observações era levantar questões sobre estes momentos para serem discutidos com as educadoras nos nossos encontros de estudos.

O banho obedecia a seguinte configuração: horário do banho no período da manhã das 9h às 10h30min e no período da tarde das 14h às 15h30min. As educadoras dividiam as crianças em três grupos, cinco para cada educadora. Havia um amplo banheiro, com três lavatórios e chuveiros. Os lavatórios eram altos, cabendo à educadora acomodar uma criança de cada vez dentro da “cuba” para receber os cuidados higiênicos. Como o banheiro era amplo, todas as crianças eram colocadas sentadas, encostadas na parede, aguardando a hora de tomar banho. Eram momentos de grande apreensão por parte das educadoras, pois por alguns instantes sua atenção se desviaria do grupo de crianças e se concentraria somente na criança que estava tomando banho. Nestes momentos, era permitida indiretamente às crianças, uma “liberdade” de movimento e interação que mais parecia uma ebulição de energias canalizadas; um escape fortuito dos raros momentos em que a ação do adulto não atrapalhava a relação das crianças.

Durante o banho a comunicação entre educadoras e crianças se estabelecia de forma divergente. Enquanto as crianças tentavam de todas as formas estabelecerem um diálogo com seus pares e com as educadoras, estas se concentravam na execução da função que tinha hora para terminar.

Enquanto a educadora dá banho na Mariana, Bianca chama sua atenção e lhe diz: - Prô, quero beber água. Ao que a educadora responde: - espera um pouco, agora não posso parar, depois vamos todos juntos beber água. (Caderno de campo, 09/05/2003).

Cuidar de um grupo de crianças pequenininhas não é tarefa fácil. Suas necessidades de atenção exigem esforço redobrado das educadoras. Dar atenção ao que chora, socorrer o que foi mordido por outra criança, ficar atenta às dinâmicas, e ao mesmo tempo, prosseguir com o banho impõe um ritmo alucinante à educadora que não está formada para fazer deste espaço um laboratório de água do coletivo infantil. Mas as crianças resistem e fazem nestes momentos interações diversas e brincadeiras múltiplas, formas de apropriação do sentido de cuidado com o corpo num tempo contínuo. “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2004, p. 28).

Assim, o banho no coletivo infantil da creche era dividido em dois momentos distintos, cada qual com sua significância: o banho da manhã que antecedia o almoço, além de garantir a higiene corporal das crianças, servia para relaxar e proporcionar um descanso mais tranquilo após o almoço. Esta prática, no entanto, retirava do contexto a possibilidade de as crianças experimentarem as múltiplas formas de saborear os alimentos, pois, deveriam conservar a limpeza do banho. Eram, portanto, alimentadas e mantidas em perfeita ordem.

Vigarello (1996), relata que os banhos quentes sempre tiveram estreita ligação com o descanso por causarem uma suave distensão na pele que atinge o sistema nervoso, produzindo um efeito calmante sobre o corpo.

O banho do período da tarde, entre 14h às 15h30min atendia a preocupação das educadoras em entregar aos pais, no final do período, as crianças limpas e bem arrumadas denotando o carinho e o cuidado dispensados a elas e, sutilmente, ensinando os pais a preservarem tal hábito.

As educadoras deixavam transparecer certo sentimento de reprovação quanto aos hábitos higiênicos das famílias. Era comum ouvi-las dizer:

A criança voltou com a mesma roupa que saiu da creche ontem; a mãe não mandou troca de roupa suficiente; o banho só é dado aqui na creche, em casa, a mãe nem olha para o filho; fulano faz xixi na cama e vem para a creche sem tomar banho; as mães pensam que somos babás; coitadinho, faz uma semana que está com a mesma roupa. (Caderno de campo, 16/09/2003).

Para construirmos significados sobre higiene, devemos partir das práticas históricas sem descartar o contexto social ao qual estamos inseridos e conseqüentemente as maneiras como são constituídas nossas subjetividades. Portanto devemos nos questionar sobre quais são nossas intencionalidades educativas e como as colocamos em prática.

O intrincado e complexo contexto de relacionamentos entre educadoras, crianças e pais imprimiam um aspecto relevante nas questões de higiene:

Exigir maior responsabilidade dos pais, exigindo mais respeito com todos da creche, respeitar horários, roupas e cuidados importantes (doença e banho). Educadora não é babá, criança deve vir limpa para creche e quando estiver doente deve ficar em casa. (Encontro Pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo - 25/08/2003).

A família era chamada a exercer sua função na educação das crianças, porém, a relação estabelecida entre família e educadora não se pautava no respeito mútuo e no entendimento das respectivas responsabilidades compartilhadas que poderiam ser consideradas a partir dos aspectos culturais, sociais e econômicos das famílias:

Numa das minhas observações, uma educadora enquanto faz a troca do Cláudio (02 anos) comenta: - Este é mal cuidado, olha como a mãe mandou-o para a creche. Aproximo para observar e verifico que no lugar da fralda a mãe usou um pedaço de lençol velho e no lugar da calça plástica uma embalagem de arroz. (Caderno de campo, 2003).

Segundo Donzelot (1986), antigamente a mãe europeia da família popular era considerada uma nutriz. Por este status de nutriz, o vínculo que a ligava a seu filho permaneceu por muito tempo, suspeito de desmazelo, de abandono, de interesse egoísta, de incompetência irremediável. O mesmo autor relata que no século XIX a medicina inicia o processo de intervenção na saúde da mulher e da criança, prescrevendo para a família burguesa cuidados de higiene e tratamentos para as doenças das crianças, conferindo assim, o poder à mulher burguesa e o poder externo à família.

A família pobre era tratada sob o forte foco da vigilância de seus desvios, de seus comportamentos indevidos e prejudiciais.

Desta forma, muitas vezes, deixamos de considerar o que devemos propor como ação educativa para as crianças que vivem tais condições e pleiteamos ações normativas para regular a vida das famílias, ao invés de encontrarmos possibilidades de compartilhar responsabilidades educativas quando as condições sociais impõem maiores desafios.

A educadora, enquanto troca a fralda de Catarina observa seu cabelo e diz: - ah! Preciso falar com sua mãe. Ela não está cuidando de seu cabelo direito. Parece que temos visita (se referindo ao piolho). Ei mãe, hein? (Caderno de campo, 12/03/2004).

Neste sentido, parece que as relações creche/família se pautam sob a ótica da vigilância contínua da família, uma penetração em todos os detalhes de sua vida na tentativa de instituir comportamentos sociais característicos numa relação de verticalidade.

Quando os conflitos com a família surgiam, as educadoras cobravam responsabilidade desta, mas o inverso também ocorria. “É evidente que esse é um dos aspectos mais problemáticos e difíceis da vida da creche e um dos pontos onde mais se solicita um trabalho de reflexão” (Bonomi, 1998, p.161).

Existia nesta relação família-creche uma velada “ética das purezas”¹⁸.

Eu procuro me relacionar bem com os pais, mas, de certos pontos básicos como: remédios, receitas e higiene parece que a educadora fala uma língua desconhecida dos pais. (Encontro pedagógico - Educadora de creche – Caderno de campo - 30/06/2003).

Por este caminho, as educadoras ao organizarem as reuniões de pais, que aconteciam bimestralmente, enumeravam nas pautas os seguintes assuntos para serem tratados:

- . higiene corporal das crianças;
- . cortar as unhas;
- . cuidar da pediculose (piolho);
- . cortar o cabelo;

¹⁸ - Ética das purezas – a limpeza é a mãe de todos as virtudes. A limpeza do pobre era alvo de sua moralidade e garantiria a ordem. (Vigarello, 1996).

- . mandar trocas de roupas suficiente;
- . mandar lenço umedecido e fraldas descartáveis ;
- . respeito ao horário de entrada e saída ;
- . criança doente deve ficar em casa;

Percorrendo o caminho da “ética das purezas”, as reuniões tinham como pressuposto cobrar dos pais os cuidados com a higiene do filho, dando a esse ponto uma relevância, de modo a cobrar o papel social da família. Nas observações de campo, foi possível constatar que, para as educadoras, os problemas de higiene estavam centralizados em aspectos como:

Falta de fralda para as trocas, pediculose, falta de cuidados com a saúde da criança – pais levavam as crianças doentes para a creche, mochilas sujas, crianças com unhas sem cortar. (Caderno de campo, 07/04/2003).

Mas, esses não eram fatos recorrentes a todas as famílias; embora os problemas aparecessem com frequência, não retravam a totalidade do contexto. Mesmo assim, eram alicerces da dinâmica da creche e tinham exclusividade na pauta de reunião. Da pauta de reunião era banida a intencionalidade pedagógica existente no cotidiano da creche.

As famílias, como forma de resistência, dissentiam deste processo, rejeitando o tratamento recebido nas reuniões:

Nas reuniões somos cobradas de coisas que não fazemos”, “Eu cuido da minha filha, limpo a cabeça dela todos os dias e venho aqui para ouvir estes recados?” (Reunião de pais – Caderno de campo - 17/11/2003).

Estes fatos contribuíram para a baixa frequência dos pais nas reuniões e indicavam a ruptura no diálogo creche-família.

Meu relacionamento com os pais é o seguinte: faço a minha parte mesmo que não acatem a importância ou não gostem, faço a minha parte (Encontro pedagógico - Educadora de creche – Caderno de campo - 06/10/2003).

Nas avaliações das educadoras, as resistências apareciam, por ser este processo permeado de fragilidades e conceitos enraizados e não questionados:

Não houve uma única reunião de pais que contasse pelo menos com um número razoável de pais. Como ocorre normalmente aqueles que precisavam participar, não estavam presentes (Encontro pedagógico – Educadora de creche – Caderno de campo - 11/08/2003).

Para resgatarmos este convívio, nos encontros de estudos do grupo de educadoras, discutimos sobre a importância da intencionalidade educativa nas práticas de higiene. Começamos a direcionar as reuniões com os pais pautando assuntos que envolvessem o cotidiano da creche, nas questões do fazer educativo. Primamos pela “Ética do encontro”¹⁹ e pela análise da “documentação pedagógica”. Este processo educativo ajudou as educadoras a escutar e observar as crianças, possibilitando, assim, à construção de experiências significativas.

Quando documentamos, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas (Gandini e Goldhaber, 2002, p.151).

Ainda segundo Gandini e Goldhaber (op. cit.) as crianças também aprendem com o processo de documentação, entendendo e revisando seus pensamentos sobre o mundo físico e social, reconsiderando suas teorias, reformulando perguntas e escutando umas às outras.

Neste sentido, num processo não linear, pois, às vezes o processo parecia ser simples, dando grandes passos à frente; outras vezes, parecia ser complexo e retroceder, iniciamos, a nosso modo, a coleta de dados e organização da documentação para que pudéssemos comunicar aos pais o “fazer” educativo da creche.

As educadoras passaram a dar atenção para o acolhimento dos pais nas reuniões e também no dia-a-dia, preparando os espaços, expondo as atividades das crianças, abrindo diálogo com os pais sobre temas educativos dos projetos construídos com as crianças, organizando oficinas de artes para pais e crianças. Este espaço de compreensão mútua trouxe resultados importantes: maior participação dos pais como atores integrantes do processo, tranquilidade das educadoras na resolução dos problemas cotidianos sobre higiene e melhora na relação educadora-criança.

¹⁹ Ética do encontro, segundo Dahlberg, Moss, Pence (2003) é um processo para encorajar uma prática pedagógica reflexiva e democrática.

Até extrapolo no relacionamento com todas as crianças e pais da creche, me envolvo muito devido ao ótimo relacionamento, admiro muito os pais e o respeito com que nos tratam (Encontro pedagógico, Educadora de creche – Caderno de campo - 20/09/2004).

Dentro deste complexo contexto educativo, a família, como parte do processo tem o direito de se sentir acolhida e participar da construção de significados dentro da creche; a criança como protagonista tem o direito de receber cuidados e viver num espaço educativo que lhe possibilite fazer apropriações; e as educadoras, atoras sociais e protagonistas da mediação do construto educativo, são o elo de ligação e comunicação entre creche e família.

Nas reuniões de pais sempre houve a participação de pelo menos metade da sala e na ultima compareceram quase todos. Alguns sempre dão opiniões e nunca houve conflitos (Encontro pedagógico - Educadora de creche – Caderno de campo - 18/10/2004).

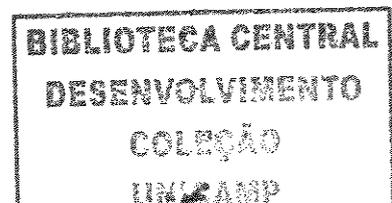
Portanto, os atores da creche: crianças, educadoras e pais, segundo Bonomi (1998) levam consigo a capacidade de conviver com as dificuldades, as contradições, as esperas e os longos tempos que às vezes requerem o estabelecimento de um relacionamento de confiança. Este espaço de crescimento da creche torna-se local capaz de acolher muitas famílias e oferecer a cada uma delas a ocasião de uma experiência significativa.

Outro aspecto das práticas de higiene que mereceu atenção foi a escovação de dentes.

Primeiramente, as observações de campo se detiveram na análise da “lista de material” que era entregue aos pais no início do ano. A lista continha os seguintes itens: lençol, fraldas e lenço umedecidos, trocas de roupas e calçados, toalha de banho; e outros materiais de papelaria como: cartolina, papel Kraft, cola, tesoura, papel sulfite, caderno para recados. Ausentava-se desta lista a “sacolinha de higiene” contendo: escova de dente, pasta, copo e toalha de rosto.

Optei, em diariamente, durante cinco semanas, observar os momentos que antecediam e precediam os horários de almoço e lanche. Antes ou depois das refeições havia uma dificuldade por parte das educadoras, na realização da higiene da boca e das mãos das crianças.

Numa avaliação solicitada durante um encontro pedagógico, as educadoras justificaram as dificuldades de proporcionar às crianças os cuidados de higiene de escovar os dentes e lavar as mãos:



As crianças não têm limites, elas acabam não só lavando as mãos, mas, a cabeça (tomam banho). Não faço a escovação de dente, porque eles são pequenos e não conseguem. Expliquei aos pais, na reunião, o motivo de não fazer a escovação e pedi a eles que continuassem fazendo em casa, como já faziam. (Encontro pedagógico - Educadoras de creche – Caderno de campo - 24/03/2003).

A Secretaria da Educação do município de Itatiba juntamente com a Secretaria da Saúde, mantêm um programa de “Saúde bucal”. O programa consiste em visitas periódicas da equipe odontológica na creche com o objetivo de orientar as educadoras e as crianças na escovação e cuidados com os dentes. A equipe odontológica faz a triagem das crianças e encaminha as que necessitam de tratamento urgente para o posto de atendimento odontológico do bairro. Faz também a distribuição de escovas e pastas de dente. A forma de interação da equipe com as crianças é muito criativa e de forma lúdica. Usam músicas, teatros, brincadeiras na frente do espelho para que a escovação fique mais divertida.

Parecia-me que estas visitas odontológicas semestrais proporcionavam para as crianças, momentos divertidos e de construção da identidade do cuidado de si, consubstanciados talvez, somente em suas casas. Escovar os dentes e lavar as mãos não fazia parte dos momentos educativos das turmas do maternal I e II. Este fato era naturalizado na fala das educadoras:

Sei da grande importância da escovação de dente na idade deles, mas não foi feita (Caderno de campo, 29/09/2003).

As crianças, numa linguagem exuberante de gestos aos olhos mais atentos e falseada aos olhos desprovidos de entendimento, reclamavam todo o momento, não o direito de lavar as mãos e escovar os dentes, mas, brincar de lavar as mãos e escovar os dentes, já que o brincar é o que a criança faz de mais sério (Sarmiento, 2004). Quando desciam para o parque e passavam pelo bebedouro externo²⁰, se lançavam à caça de gotas d’água agarrando-se nas torneiras, tentando abri-las.

Em uma ocasião, ao chegarem no refeitório para o almoço:

²⁰ O bebedouro tem duas cubas grandes com 12 torneiras colocadas na altura das crianças.

Isabela vai até o bebedouro, segura a torneira e aguarda ansiosa que alguém venha ajudá-la. A educadora percebe, vai ao seu encontro e Isabela diz: lava a mão. A educadora segura seu braço e diz: Agora não, depois (Caderno de campo, 20/08/2003).

Refletir sobre a própria prática é um caminho tortuoso, alcançar as contradições exige tempo, compreensão, entendimento. Esta difícil tarefa não deve ser motivo de desânimo. Como os italianos, devemos acreditar que o mais alto nível de educação é melhor adquirido através de experiências na prática, apoiada em reflexões e enriquecimentos contínuos (Filippini, 1999). Paradoxalmente, no coletivo infantil da creche, as práticas de higiene pareciam ser secundárias, sem importância, retratando uma visão social do estigma de classes:

As crianças lavam as mãos após usarem o banheiro e brincarem no parque, porém, não escovam os dentes e os materiais de higiene não estão ao alcance delas, pois ainda não conseguem fazer uso correto. (Encontro pedagógico - Educadora de creche – Caderno de campo - 28/07/2003).

O grupo de educadoras apresentou muitas resistências na compreensão dos valores e subjetividades que permeavam suas práticas. O momento de maior criticidade era o da escovação dos dentes. Quando este começou a ser efetivamente colocado em prática, outros aspectos prementes delinearam nossas análises:

Com relação a escovação, foi possível realizar uma vez ao dia, sempre após ao lanche da tarde, pois, por serem ainda pequenas e não virem com esse conceito de casa, elas levam muito tempo para escovar os dentes e se molham com frequência, e como não havia espaço de tempo necessário (as crianças permaneciam 10 horas na creche) pois outras crianças utilizam o bebedouro e por não ter condições de troca várias vezes ao dia, o período da tarde foi escolhido por ser mais tranquilo e também por já ser horário de ir embora (Reunião pedagógica - Educadora de creche – Caderno de campo - 30/05/2003).

Há um desrespeito quando negamos à criança o direito de receber “atenção/educação” Kramer (2003)²¹. Parece que ao justificar sua prática sob a égide [...] *ao escovarem os dentes as crianças se molham com frequência*, há uma tentativa da educadora em evitar o difícil trabalho

²¹ A autora faz uma crítica ao termo “cuidado” como reforço a manutenção da dicotomia cuidado/educação e considera o termo “atenção” mais apropriado para construir práticas significativas na educação.

de controlá-las nestes momentos. Concomitantemente, outro aspecto desta prática no contexto da creche se revela na fala: [...] *por serem pequenas e não virem com esse conceito de casa...* a educadora deixa transparecer dados de uma “pedagogia invisível” (Ludke e Mediano, 1992), transferindo para o contexto social da família, sua dificuldade em proporcionar às crianças este momento no coletivo da creche.

Um episódio ocorrido na creche se contrapõe à “pedagogia invisível”²²:

Pela manhã, os pais levam seus filhos até a sala onde são recepcionados pelas educadoras. A mãe de Thiago solicita uma conversa com a educadora da qual pode presenciar. Pergunta a ela por que a escova de dente do Thiago ainda estava intacta na embalagem. Disse estar preocupada, pois o Thiago em casa escovava os dentes após todas as refeições. Perguntou se seu filho recusava-se em fazer a higiene bucal. A educadora lhe explicou que o problema não era com o Thiago. Assumiu que estava com dificuldades em organizar a escovação, mas que iria iniciar a higiene bucal com as crianças (Caderno de campo - 10/04/2003).

Este episódio ocorreu, após termos, nos encontros de estudos, combinado que as práticas pedagógicas de escovação começariam a ser organizadas. Entendemos que os direitos da criança revisitados no documento de MEC (1995) “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, deveriam ser respeitados.

As crianças aprendem na interação com seus pares. No momento em que as crianças estão escovando os dentes Matheus enche seu copo de água, bebe um pouco e fala para seu amigo do lado, Kleber, beber também. O que o outro faz. Depois, Matheus põe água na boca e espirra no espelho. Kleber repete a brincadeira. Matheus coloca a escova com pasta na boca, faz espuma e com a ponta dos dedos recolhe um pouco da espuma da boca e desenha no espelho. Kleber fica atento à brincadeira e se diverte com a invenção do amigo (Caderno de campo, 21/10/2004).

O importante para o grupo de educadoras era que as teorias pudessem subsidiar suas reflexões e consubstanciar a seu tempo, não uma educação higienista, pautada no controle e contenção dos corpos com a rotinização do cotidiano (Barbosa,2000), mas uma prática educativa

²² Segundo Ludke e Mediano (1992), a pedagogia invisível desloca para a família os problemas que a criança apresenta na escola do ensino fundamental.

que deixasse as crianças atuarem, envolverem-se nas mais diversas interações e com suas diversas linguagens, descobrirem-se construtoras de saberes. (Coutinho, 2002).

Este espaço educativo foi se materializando sob formas disformes e intermitentes. Em alguns momentos era possível visualizar práticas indicando a construção de significados coletivos onde as crianças cuidavam de si e dos outros, ajudavam a guardar os pertences do amigo ou se deliciavam nas brincadeiras de lavar as mãos e escovar os dentes; em outros, a função de organizar o grupo e cuidar das crianças exigia postura mais controladora das educadoras:

Ao iniciar a escovação de dente com a turma do maternal II a educadora dita as regras: levantem as mangas das blusas para não molhar, não deixem as torneiras abertas enquanto escovam os dentes, nada de ficar brincando na água pois está frio e vocês ficam doentes, anda logo, deixa a brincadeira pra depois (Caderno de campo, 13/07/2004).

Nessa continua interação, as educadoras, iam registrando seus entendimentos sobre as práticas pedagógicas:

Por estar com uma turma de quinze crianças de dois e três anos, numa sala sem banheiro, tive que dar maior autonomia para elas, pois não dava conta de atendê-las individualmente. Isso me abriu os olhos. Pude ver o quanto elas fazem sem precisarem de nossa ajuda (Reunião Pedagógica - Educadora de creche – Caderno de campo - 11/10/2004).

Estes entendimentos também vinham num movimento contrário, revelando a difícil compreensão da “teia de interdependência” (Delgado e Muller, 2005) entre adultos e crianças:

Sabemos que as crianças vêm na creche para serem “cuidadas”, mas nem sempre foi possível escovar os dentes em todos os horários. As crianças não trazem o necessário e ficar com quinze crianças de dois a três anos dificulta o processo. (Reunião Pedagógica – Educadora de creche – Caderno de campo - 24/09/2004).

Construir significado nas práticas pedagógicas de higiene foi como subir a montanha no mito de Sísifo (Rosemberg, 2003), quando as práticas pareciam estar se consubstanciando no

direito das crianças e na responsabilidade ética das profissionais, a pedra rolava montanha abaixo trazida pela força da difícil tarefa de educar crianças pequenininhas num espaço público.

Na realidade, a escovação não ocorre diariamente. A higiene pessoal nós respeitamos, mas, deixamos a desejar na escovação na hora do almoço, devido ao tempo e ao espaço (Encontro Pedagógico - Educadora de Creche – Caderno de campo - 22/03/2004).

A creche é local de práticas éticas. Não temos o direito de fazer nossas escolhas baseadas em pensamentos reducionistas. As dificuldades pareciam revelar a pedagogia latente das questões conceituais em relação ao trabalho educativo, desfocadas para o contexto de tempo e espaço da creche. As crianças permaneciam 10h na creche e o espaço físico se configurava como adequado e amplo, mesmo não tendo uma arquitetura que contemplasse outras características importantes para educar crianças pequenininhas, como espaço arejado, com temperatura adequada e luminosidade natural. A justificativa da educadora recaía na dificuldade de utilizar locais comuns da creche, como o local do bebedouro, onde todas as turmas faziam a escovação de dentes. Existia uma organização para que este espaço fosse ocupado, entretanto, as resistências em lidar e oferecer estes cuidados às crianças eram focadas na idéia do espaço e tempo inadequados.

Após as refeições, especificamente após o almoço e jantar é muito difícil levar as crianças para escovarem os dentes, pois, não há espaço para todos e também devido aos horários dos funcionários e do dia-a-dia. É difícil também para uma pessoa ajudar 15 crianças e o espaço não comporta 15 crianças (Reunião pedagógica - Educadora de creche – Caderno de campo - 11/06/2004).

É preciso, nas nossas resistências e na elasticidade das crianças, aprendermos a construir a pedagogia da escuta que tem como premissa o respeito às especificidades das crianças. Suas relações com o mundo são permeadas pela brincadeira, e é neste sentido que nossas práticas pedagógicas devem caminhar.

A ética pós-moderna significa que o indivíduo tem que assumir responsabilidades por tomar decisões muito difíceis, sem ser capaz de recorrer a regras e códigos supostamente universais e inabalavelmente estabelecidos[...] (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 56).

O corpo, a água, o espelho, a escova de dente, a torneira são objetos lúdicos para as crianças. As educadoras devem respeitar esta especificidade da infância, propiciando às crianças, momentos de lavar as mãos e escovar os dentes, para que, brincando elas possam se apropriar, inventar e reproduzir as práticas de cuidados com o corpo:

A educadora põe fim na escovação de dente e avisa para que todos se dirijam à sala. Pedro ainda está escovando os dentes e a educadora lhe diz: - termina logo esta escovação. Vou te esperar lá na sala. Pedro, agora com todo tempo e espaço, experimenta todas as formas da brincadeira de escovar os dentes e cuidar de si. Passa a escova nos dentes e verifica no espelho se estão limpos, coloca água na boca várias vezes e espirra em diversas direções, lava o rosto e o canto dos olhos, uma, duas, três vezes. A brincadeira parece que não vai ter fim, então ele pega a escova de dente e enfia na torneira que se transforma num chuveiro, tira a escova e a recoloca de outra maneira na torneira que se transforma num charafiz, olha novamente no espelho como para certificar-se da higiene realizada, coloca a boca na torneira, bebe um pouco de água, depois olha para sua roupa molhada e vai embora... o repouso lhe espera (Caderno de campo, 24/08/2004).

2.3 - Todos ao mesmo tempo: o repouso nas entrelinhas do discurso dominante.

Toda conversa sobre educação (incluindo a educação de crianças pequenas) não pode estar confinada à sua literatura. Essa conversa que também é política, deve abordar continuamente, grandes mudanças sociais e transformações na economia, na ciência, na arte e nos relacionamentos e costumes humanos. Todas essas forças influenciam as crianças no modo de ler e lidar com as realidades da vida (Malaguzzi, 1999).

Nas conversas educativas da educação de crianças pequenas devemos primar pela convergência da ação ética, da reflexão sobre a prática, do entendimento do contexto político educacional para que possamos assumir nossa responsabilidade social frente a esta educação.

É possível instituir uma relação dialética com a prática educativa, por mais que esta esteja formatada em rotinizações. Para isso é preciso que:

O olhar impositivo de máscaras esculpidas pelos adultos sobre as crianças, seja substituído pela via do olhar de reconhecimento e respeito pela alteridade presente nos pequenos. Urge a construção e disseminação na sociedade de um olhar que vá ao encontro do outro de pouca idade (Oliveira, 2004, p. 188).

O exercício da ironia dialética, segundo McLaren (1992) quando reconstituída em forma de resistência pode nos ajudar não apenas a reconhecer as contradições e ambigüidades presentes no contexto da educação, mas a fundamentar o projeto educacional numa ação política.

Podemos ter várias fontes inspiradoras para trabalharmos com as crianças, mas nenhuma será tão fidedigna quanto a aprender com a própria criança. “As coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999, p. 61)

A função de educar crianças pequenininhas, em período integral, em espaços públicos instituiu historicamente uma forma de organização homogênea quanto à distribuição dos momentos educativos. Esta forma de organização, apresentada em trabalhos acadêmicos dos anos setenta e oitenta, pode ter influenciado na manutenção de uma dita rotina rígida muito presente no contexto das creches e inspirada no hospital, na área da saúde e da assistência, voltada à criança pobre. Estas publicações prescrevem receitas de horários para atividades de alimentação, banho, repouso e higiene. Verdadeiros manuais de organização de produção das fábricas.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil publicado pelo MEC no ano de 2001 e distribuído para creches e pré-escolas de todo Brasil, também faz fortes alusões quanto à organização das práticas educativas nos momentos de alimentação, repouso e higiene nas creches. Traz uma discussão simplista e dicotômica sobre a indissociabilidade do educar e do cuidar, fazendo menção separada dos conceitos e reforçando um distanciamento quando prescreve que educar é oferecer atividades diversificadas de aprendizagens com situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos e salienta a ambigüidade do cuidar relacionando-o às relações interpessoais.

O documento dificulta a compreensão das profissionais por apresentar de maneira equivocada a relação do cuidado como uma dimensão que envolve somente a afetividade e os aspectos biológicos do corpo, exaurindo da discussão a intencionalidade educativa do cuidado e sua especificidade na educação das crianças pequenininhas.

O RCNEI prescreve ações baseadas no desenvolvimento infantil e determina a idade em que as crianças serão “capazes” de controlar os esfíncteres, escolher os alimentos, desenvolver as

habilidades motoras para se alimentarem sozinhas e escovar os dentes. Impregna a concepção educativa com a concepção da criança incapaz.

Na contra-mão desta abordagem, as pedagogias italianas têm apresentado possibilidades diversas na forma de organização e planejamento do cotidiano das instituições de Educação Infantil tendo como característica fundamental a recusa em dirigir o trabalho pedagógico pelo tempo do relógio:

O tempo não é organizado pelo relógio, mas segundo o próprio senso de tempo das crianças, seus ritmos pessoais e o que necessitam para os projetos nos quais estão trabalhando. Tudo isso dá às crianças tempo para se envolverem, tempo para não terem de apressar, tempo para fazerem as coisas com satisfação (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 84).

O momento do repouso é marcante dentro do espaço da creche, por ser peculiar e exclusivo deste espaço educativo. Nenhum outro espaço educativo tem o repouso como parte da organização do cotidiano. Ao observar esta prática pedagógica na creche pesquisada, a organização se apresentava de forma muito parecida com as prescrições dos trabalhos publicados e com as ordens médico-higienista da puericultura dos anos sessenta. Todas as crianças, após o almoço, eram submetidas ao horário de repouso, estipulado de 11h às 13h. Este “ritual”, porém, não estava somente sob o jugo da ordem médica. Havia explicitamente uma concepção ideológica da ordem capitalista na rigidez estabelecida para execução de tal tarefa.

Pontualmente, às 10h30min as crianças estão no refeitório para almoço que está previsto até às 11h. Ao término do almoço as crianças se dirigem à sala para repousarem. Todas são acomodadas nos colchões. Algumas choram, pois não querem dormir, outras logo se acomodam e adormecem e outras brincam com a imaginação transformando a chupeta em avião, o dedo em pincel de pintura, o sapato em carrinho de corrida. Por volta das 11h30min, poucas crianças permanecem acordadas (Caderno de campo, 06/05/2003).

O sono, repouso ou sesta, constituíram-se historicamente através das representações da ordem médica e da ordem capitalista. Para os médicos, o repouso ou sesta oferecia ao corpo um revigoramento físico, saudável, essencial para acalmar e restabelecer as forças; para a ordem capitalista, o repouso ou sesta era visto como um vilão do ócio e da preguiça, mal de todos os

homens. Conversas ociosas, sono além do necessário para a saúde eram condenados do ponto de vista moral. (Weber, 1987).

Refletir sobre estes aspectos nos momentos de repouso na creche leva-nos a indagação e suscita-nos a curiosidade no entendimento do “como” esta prática acontece neste contexto e com que intensidade os dissentimentos se estabelecem na relação entre os protagonistas.

Assim, os dados revelaram que a organização do repouso era estruturada como uma engrenagem de ritmos ditados pela cadência do tempo, do posicionamento das crianças nos colchões seqüenciados lado a lado, da ordem e coordenação de ações dirigidas para serem executadas. Todas as crianças eram colocadas para dormir sob a égide de o repouso ser bom para acalmá-las.

*Procuramos deitar com as crianças e niná-las até que durmam, dando carinho e quando acordam estão bem dispostas.
O repouso é essencial porque se a criança não dorme fica chata, chorona, sonolenta e agitada (Encontro pedagógico - Educadora de creche – Caderno de campo - 28/04/2003).*

O RCNEI afirma ser “o sono e repouso uma importante rotina para a saúde e o sistema nervoso das crianças” (Volume 2, 2001, p. 59) e em seguida afirma que as necessidades e ritmos do sono variam de indivíduo para indivíduo, estabelecendo assim, uma contradição nos conceitos expostos.

Neste sentido, reedita o preceito histórico da ordem médica que prescreve o repouso para acalmar e relaxar. Reforça a dicotomia quando, ao mesmo tempo preconiza que a organização do mesmo não deve ser estabelecida à priori, mas que depende de cada caso. Entretanto reitera a frequência deste nas instituições de Educação Infantil. O RCNEI prescreve ainda o ritual do repouso: num ambiente tranquilo e seguro, com embalos e canções, retirar calçados, trocar as fraldas e roupas que apertem e colocar o bebê de lado para evitar acidentes.

Cerisara (2002) apresenta uma análise deste documento expedido pelo MEC e alerta que o documento não é obrigatório, porém, “[...] deve ser lido como material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos” (Idem, p.342).

As contradições seguem numa linha de zigue-zague. O RCNEI indica a importância dos berços (jaulas e gaiolas) para a segurança dos bebês e mais adiante prescreve um ambiente com

almofadas e colchonetes para maior liberdade dos mesmos. Apesar de veicular a idéia da necessidade individual do sono, reforça que as professoras devem desenvolver projetos sobre a importância do descanso e repouso para todos os seres humanos.

Siebert (1998) afirma que a criança movimentada, explora, toca, entra em relação com o mundo inteiro através dos objetos. O alcance de ação das crianças é limitado pelas restrições dos adultos. O não se torna facilmente um muro de vidro que engaiola a exploração infantil que está intimamente ligada ao movimento. “A idéia de segurança, levada ao extremo, sugere que gaiolas e barras sejam lugares ideais para o crescimento. Logo, a criança interpõe uma luta contra toda esta segurança” (Idem, p. 83).

As pedagogias italianas preconizam o espaço como o terceiro educador. As creches italianas possuem espaços educativos de descobertas adaptados prioritariamente às crianças e não aos adultos. As janelas, portas, maçanetas, vasos sanitários, camas, armários e brinquedos estão ao alcance das crianças. Espaços de autonomia, de brincadeiras, de descobertas. Não importa a idade, toda criança vive sua infância descobrindo-se por inteiro.

Desta forma, quando iniciamos, nos encontros pedagógicos, nossas reflexões sobre as práticas pedagógicas do repouso foi possível compreender quais concepções embasavam as ações educativas dentro da creche. O aspecto que chamava mais atenção, nestes momentos, era a linguagem e os argumentos utilizados pelas educadoras:

Façam silêncio para dormir; Quem ficar sem dormir não vai conseguir brincar depois; A mamãe vai ficar triste se souber que vocês não dormiram; A diretora vai ficar brava se vocês não dormirem; Vocês vão ficar cansados se não dormirem (Caderno de campo, 21/03/2003).

Nas falas das educadoras estava subjacente o conceito do corpo biologizado, universal, proposto pelas concepções iluministas no princípio da igualdade eurocêntrica. O objetivo do repouso passa a ser não em função da criança, mas das educadoras. Junta-se a isso a unificação da identidade e da cultura, “todos ao mesmo tempo”, corroborando para um processo de estratificação do sujeito social.

No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. Mesmo antes de a criança andar ou falar, ela já traz no corpo alguns comportamentos sociais, como sorrir para determinadas brincadeiras, a forma como dormir, a necessidade de um certo tempo de sono, a postura do colo (Daolio, 2004, p. 39).

Entendermos o processo da codificação do corpo através da cultura, possivelmente possibilitaria ao grupo a transformação da prática do repouso. Todavia, este é um processo lento e pressupõe a desconstrução de valores e hábitos. Segundo Soares (2003), toda vontade de manter o corpo sob controle é constituída por fragilidades e potências expressando especificidades e generalidades culturais.

O que define o corpo é o seu significado. O fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais (Daolio, 2004, p. 41).

A exatidão do tempo que as crianças levavam para adormecer, relatada pelas educadoras nos encontros de estudo, reforçava a idéia da totalidade uniforme:

O horário de repouso é totalmente tranqüilo, de 20 a 30 minutos todas as crianças dormem (Encontro pedagógico - Educadora de creche – Caderno de campo - 09/06/ 2003).

É essa uma das fontes do poder coercitivo que o tempo exerce sobre o indivíduo. Este é sempre obrigado a pautar seu próprio comportamento no tempo instituído pelo grupo a que pertence e, quanto mais se alongam e se diferenciam as cadeias de interdependência funcional que liga os homens entre si, mais severa torna-se a ditadura dos relógios (Elias, 1998, p. 97).

As crianças eram deitadas nos colchões, uma do lado da outra. Após as devidas trocas de roupas e distribuição das chupetas, as educadoras auxiliavam as acomodações das crianças, colocando-as deitadas, quase sempre, sobre o lado direito do corpo para que as mesmas ficassem de costas umas para as outras, evitando assim a comunicação desnecessária naquele momento. O repouso e seu controle simbólico são configurados no tempo histórico. É curioso revermos os preceitos históricos sobre esta prática para a ordem médica do século XVIII:

O sono era concebido como forma de os meninos se prepararem para enfrentar o adverso mundo em que acabavam de entrar... Reconhecido como atividade fundamental na vida do homem, era considerado como restaurador das forças e umedeecedor das partes internas do corpo (Ferreira, 2000, p. 208).

Contudo, segundo o mesmo autor, para que o sono fosse proveitoso era preciso, de acordo com a ordem médica observar algumas regras: deveria ser feito preferencialmente durante a noite; ou algum tempo após a ceia; pelo tempo adequado às necessidades do indivíduo; adotando a posição conveniente de deixar a cabeça levemente elevada em relação ao corpo e deitado sobre o lado direito, durante o primeiro sono, podendo-se virar depois do lado contrário; não dormir nunca de bruços ou de costas, porque da primeira forma se impedia a evacuação dos excrementos e fazia danos aos rins e da segunda embora ajudando “ao cozimento” prejudicava-se a vista. Estas regras gerais deviam ser aplicadas às crianças adequando-se o tempo de sono e de vigília à idade e necessidade de cada uma.

As educadoras estão auxiliando as crianças nos preparativos para a hora do repouso, verificam se todas estão bem acomodadas. Uma educadora diz para Catarina: - deita de ladinho porque a barriguinha está cheia. É ruim deitar com a barriga para cima (Caderno de campo, 25/03/2004).

Interessante pontuar que o repouso, como hábito social e cultural, se constitui de rupturas e continuidades, o que infere a cada contexto uma característica peculiar. Assim, os lugares e os tempos de repousar oferecem interações e relações diferenciadas. Na creche, pela especificidade do brincar peculiar a toda criança, os momentos de descanso transformavam-se num grande espetáculo. Os corpos se contorciam, viravam, rastreavam o espaço restrito a que eram submetidos. Ao mesmo tempo, um exército de palavras tentava conter, acalmar e adormecer os corpos frenéticos.

Deita para descansar. Tem que ficar quietinho agora. Psiu! Vamos ficar quietinhos porque todos querem dormir. Bruno pára de mexer com o amigo. Lucas deita do outro lado, dá sossego para a Carina. Abaixa esta perna, Rodrigo. Felipe não mexe no sapato da Carla porque ela não quer. Marina, agora não é hora de cantar. Silêncio. (Caderno de campo, 13/11/2003).

Até os corpos se acalmarem, o ritual do repouso parecia um espetáculo circense. Lembrando o teatro do povo que, segundo Soares (1998), fazia do corpo, um espetáculo, invertendo a ordem das coisas, andando com as mãos, lançando-se no espaço, contorcendo e encaixando-se em potes, cestos, imitando os bichos, vozes, produzindo sons com as mais diferentes partes do corpo, gargalhando.

As crianças dissentiam da ordem dos colchões alinhados como “esteiras rolantes” da linha de produção das fábricas. Passavam em passos largos desordenados, desarrumando tudo, num frenético movimento de piruetas, empurrões, pulos e saltos. Aos bandos, como se estivessem andando em “cordas bambas”, gargalhavam, assoviavam, imitavam os animais. Uma orquestra de sons exóticos tocava até que a ordem no recinto fosse estabelecida pela educadora.

Quando tudo parecia estar no lugar outro espetáculo iniciava:

Eram muitos movimentos, tantos que meu olhar observador não conseguia captar. Os mais acrobáticos saltavam no espaço. Eram verdadeiros contorcionismos. Braços que se enroscavam e giravam nas costas, enquanto o corpo todo fazia um movimento de rotação completo. Pés que se encostavam nas costas com a ajuda das mãos. E com um pouco mais de flexão chegavam até a cabeça. (Caderno de campo, 28/11/2003).

Assim como no circo, os movimentos do corpo na hora do repouso, com suas ações imprevisíveis “[...] libertavam o espontâneo que fora aprisionado pelo saber científico” (Soares, 1998, p. 28) e faziam surgir formas da inteireza humana.

A creche apresentava então, dois atores com seus jeitos de ser: a criança, dinâmica, diversa e pulsante e as educadoras, rotineiras, homogêneas, ritualísticas. Os significados dos usos dos espaços são ditados pela sua funcionalidade, ou seja, sua regulação é feita por normas de acesso e de permanência, por proibições e por âmbitos da ação pertinente. Contudo, seus usuários arranjam-lhes formas diversas de utilidades. Para as educadoras, as salas, no momento de repouso, transformam-se em lugares de silêncios e imobilidades. Para as crianças, espaços de brincadeiras.

Bruhns (1993) observou que as crianças, na tentativa de amenizar o efeito desagradável de algumas atividades com as quais não querem comprometimento, utilizam o jogo para afastarem-se da situação e brincam do que estão fazendo. Ávila (2002) ao observar o momento do repouso num CEMEI de Campinas, descreveu “A leveza do balé esquisito”, um momento de brincadeira com o corpo entre uma menina e um menino, revelando o movimento dos corpos e suas inusitadas formas de comunicação.

Além dessas nuances apresentadas nas práticas pedagógicas, nos encontros de estudos do grupo, as discussões sobre os momentos educativos do repouso ganharam novos contornos e pelas observações efetuadas exigiam novas performances dos atores sociais.

O repouso sempre era um momento de tensão, tanto para as crianças como para as educadoras. Apesar de parecer o momento mais tranqüilo da instituição, nele estavam contidos silêncios que incomodavam profundamente e que aos poucos foram sendo percebidos nas expressões e no modo de agir de cada criança.

Maria Eduarda (02 anos), após terminar o almoço, no momento de comer a sobremesa, iniciava o ritual do choro. Previa que era chegada a hora de dormir. Sob o rosto banhado em lágrimas estava o apelo para que não a levassem para dormir. No entanto, a organização do esquema de trabalho era implacável: todos juntos, ao mesmo tempo iam dormir. As educadoras tentavam de todas as formas, acalmar Maria Eduarda. Às vezes, Maria Eduarda era derrotada pelo cansaço que o choro lhe causava e acabava adormecendo, outras vezes, resistia e vencida a barreira da ordem permanecendo acordada, brincando no faz-de-conta (Caderno de Campo, 08/07/2003).

Evidenciou-se nesta prática, um embate entre as concepções das educadoras sobre o repouso com pressuposto de “relaxamento, descanso” e, portanto, a insistência em fazer dormir quem não prescindia deste cuidado; e o dissentimento de Maria Eduarda chamando a atenção para a desconstrução de valores e práticas históricas que impossibilitavam as interações das educadoras com as linguagens das crianças.

As educadoras justificavam tal prática, relatando nas reuniões pedagógicas os pareceres sobre o momento do repouso, retratando assim o aspecto mais homogêneo desta prática:

O sono é importante na faixa etária de zero a três anos. Para que a criança fique tranqüila ela deve dormir uma hora e meia (Reunião Pedagógica – Caderno de campo - 20/06/2003).

Numa contínua interação entre teoria e prática, fomos delineando nosso campo educativo com o objetivo de construirmos práticas significativas com as crianças. E para isso precisávamos entender que:

A reação dos sujeitos sociais, mesmo nas brechas do sistema, mostra que a cultura nunca é inteiramente fechada e que a criança sabe o que vive e comunica o que sabe. É o adulto que não ouve ou vê, deixando de aprender com ela e, portanto, de estabelecer a comunicação e o trânsito entre vivências, saberes[...] (Gusmão, 1999, p. 59).

O engajamento das educadoras em ampliar análises e reflexões possibilitou o entendimento sobre a organização histórica do trabalho e a forma lógica da estrutura e organização do tempo e espaço nas instituições educativas (Enguita, 1989), a concepção das teorias modernas sobre o sujeito fragmentado (Dahlberg, Moss e Pence, 2003) e a visão sociológica da criança como sujeito de direitos (Sarmiento; Pinto, 1999).

As crianças, no coletivo da creche, vivem experiências e as organizam com os meios que lhes são oferecidos. Este pressuposto levou-me a propor ao grupo a flexibilidade das práticas pedagógicas do repouso na creche. Organizamos uma sala para o repouso, possibilitando às crianças que optassem por repousar ou não, de acordo com suas necessidades. Esta proposta partiu da constatação de que, nestes momentos, as crianças deixavam transparecer seus descontentamentos em relação ao que era imposto.

Desta maneira, as práticas do repouso foram modificadas. O repouso não seria mais obrigatório para as crianças. Ao contrário, as crianças que escolhessem descansar poderiam fazê-lo em qualquer momento do dia. O intento era permitir que as crianças construíssem suas identidades nos tempos e espaços em que viviam, ou seja, nos tempos e nos espaços das infâncias.

Iniciamos este procedimento sob resistências de algumas educadoras. Um misto de fazer acontecer o repouso de qualquer maneira para todas as crianças e um prenúncio de respeito à criança.

Solicitei às educadoras que observassem e registrassem dados sobre estes momentos para que pudéssemos analisar e acompanhar o que estava sendo construído. Os relatórios apresentados nos encontros de estudos refletiam o trânsito feito entre teoria e prática.

Sou um pouco suspeita para falar do sono, pois eu pessoalmente sou a favor de que a criança, num certo horário descanse um pouco da agitação do dia-a-dia. Tenho criança que acorda muito cedo para vir à creche e, chega um certo horário em que se torna difícil e ela acaba dormindo, muitas vezes, no meio de uma atividade onde tenho que parar para socorrer esta criança, e acaba tumultuando tudo. Tem criança que fica desconcentrada e não participa das atividades. Tenho mãe que veio falar que o filho não dormindo na creche, dorme muito cedo em casa e acorda de madrugada, perdendo o sono. Mas por outro lado, temos que respeitar a criança que não quer dormir e que consegue acompanhar as atividades (Caderno de Campo, 25/06/2003).

A fragilidade em romper com o que está posto e instituir uma outra interação com o espaço e o tempo talvez tenha influenciado as educadoras a fazerem leituras distanciadas do entendimento das diversas linguagens das crianças. Quando estas linguagens não são ouvidas deixamos de proporcionar às crianças ricos momentos de descobertas. As crianças acostumadas a um horário rígido, levaram um tempo para desvencilhar-se das amarras.

Surgiu então a hipótese de que a ausência do repouso comprometia a participação das crianças nas atividades propostas:

O planejamento das atividades nem sempre é bem sucedido, não há estímulos, vontade de participar das brincadeiras, na insistência sempre sobra muito choro e pedido pela mãe. Houve a tentativa de contornar a situação, como hábito, com palavras e explicações sem muito sucesso. A resposta era sempre: estou cansado. (Reunião pedagógica - Educadora de creche – Caderno de campo - 21/05/2004).

Para Siebert (1998, p. 84):

A compacta rede de discursos ao redor da criança, definindo e obstaculizando o seu crescimento, normalizou e institucionalizou um processo de socialização unidirecional: o educador adulto, abundantemente através da palavra, civiliza o corpo infantil.

Em parte, como resultado do levantamento desta hipótese, os relatos apresentados pelas educadoras deixavam transparecer certa impaciência em relação às formas de expressão das crianças: *elas acabam dormindo em qualquer lugar, mesmo afirmando que não querem dormir. Tropeçam, choram, fazem manhas, agredem os colegas (Caderno de campo, 01/10/2004).* As formas de as crianças exprimirem o que estavam sentindo, não eram vistas como um processo interativo de descobertas, de construção de identidades.

O repouso deve voltar como horário de rotina. A regra foi imposta e estou fazendo o melhor possível dentro das coerências e mais voltada às necessidades reais das crianças. Algumas crianças por causa da sonolência acabam se machucando. O pior é a satisfação e explicações a serem dadas aos pais quando algo acontece... (Reunião pedagógica - Educadora de creche – Caderno de campo - 28/07/2004).

Num campo de diversidade onde estão em jogo as emoções das crianças, das educadoras e das famílias, seria arriscado dizer que as propostas de mudanças foram aceitas tacitamente. Esta experiência da flexibilidade do repouso na creche conduziu o grupo de educadoras a conflitos extenuantes, pois, ao mesmo tempo em que compartilhavam da idéia do respeito à criança, reforçavam também a idéia da imposição do sono como necessidade “real” da criança.

Para Galardini e Giovannini (2002) o ambiente deve ser construído com habilidades que garantam organização e flexibilidade, evitando assim, que a cadência do ritmo sature o trabalho na creche e as relações significativas a serem construídas. “Quando automatizamos demasiadamente as ações que nos são familiares, a administração de uma creche passa a ser muito semelhante à da vida doméstica” (p. 122). Estas autoras alertam que é certo que o momento da refeição e do descanso nos remete ao modelo familiar, porém, se não refletirmos sobre estes momentos na creche perderemos a oportunidade de observar a riqueza dos relacionamentos das crianças.

Mesmo alguns dormindo e outros não, eles não ficam irritados, nem briguentos e sim manhosos. O importante é que as crianças dormem, não todos os dias, mas dormem por vontade própria. (Encontro pedagógico - Educadora de creche – Caderno de campo - 08/11/2004).

As educadoras apresentavam leituras diferenciadas do processo, umas entendendo a complexidade de se propor às crianças opções de escolha, mas ávidas em observar a riqueza das crianças e outras convergindo com argumentações para que o repouso voltasse à rotina normal, ao padrão familiar.

As crianças devem dormir pelo mínimo número de minutos possíveis, este é o respeito. (Reunião pedagógica - Educadora de creche – Caderno de campo - 18/09/2003).

Neste embate de concepções, numa das atividades de roda inicial realizada com as crianças, a educadora perguntou a elas o que mais gostavam de fazer na creche.

Uma criança logo respondeu: “O que eu gosto é de não dormir na creche”. Outra completou: “minha mãe falou pra eu dormir, mas eu não quero”. Uma outra disse: “eu gosto de dormir na creche” (Caderno de campo, 26/11/2004).

As crianças manifestaram de formas diferentes a experiência vivida. Ouvir as crianças e decifrar seus códigos de linguagens pode evitar o que Guatarri (1987) denunciava como “iniciação ao sistema capitalista”. Uma iniciação que nas sociedades industriais, não tem tempo demarcado, acontece a todo o momento, em tempo integral, com todo tipo de artimanha para dominar as crianças desde a mais tenra idade, ensinando-as a obedecer, a comer e dormir na hora determinada.

Estas artimanhas enraizadas no contexto familiar adentram no espaço da creche reforçando as artimanhas já instaladas. Assim, a difícil tarefa de alfabetizar adultos nas linguagens das crianças não se restringe às profissionais que educam crianças pequenininhas. Os pais, como atores sociais, são importantes personagens no cenário da Educação Infantil. Quando o relacionamento entre escola e família se fixa num modelo de confronto, revela-se como frustrante para ambos os interlocutores. Aprender a dialogar com os pais é enxergar a creche como espaço que educa também os adultos (Faria, 1999). Este relacionamento deve ser baseado na compreensão e na responsabilidade de cada ator social na educação das crianças.

De certa maneira, presumir que é possível a ausência de conflitos entre família e creche é desonerar a especificidade de cada espaço. Ambos operam em contextos diversos, a família na esfera privada tem como referência a educação individual com parentes e a creche na esfera pública a educação coletiva com profissionais. Desta forma, a criança que frequenta a creche vive experiência de formas de sociabilidade na família e na creche. A interação que a criança tem no coletivo da creche modifica direta ou indiretamente a natureza da experiência com a família. (Musatti, 1998).

Sobre estes aspectos, a flexibilidade do repouso na creche desencadeou um confronto amplo entre crianças-pais, crianças-educadoras, pais-pais, educadoras-educadoras e permeando todo o processo o confronto com a direção. O circuito de conflitos se dividiu em duas vertentes: direção, pais e educadoras com uma visão sociológica da criança como sujeito de direitos e construtora de saberes e pais e educadoras com uma visão centrada na prática educativa do senso comum com uma representação abstrata e universal da criança.

Numa reunião de pais, as discussões se intensificaram convergindo para divergências entre o repouso obrigatório para todas as crianças e a flexibilidade. Alguns pais pontuaram que depois das mudanças ocorridas na creche, os filhos apresentaram problemas e dificuldades no relacionamento familiar, pois, o excesso de sono das crianças ao chegarem em casa desencadeava

um mau-humor causado pelo cansaço. Por outro lado alguns pais argumentavam que os filhos diziam não gostar da creche porque tinham que dormir.

Obviamente havia pontos a serem esclarecidos para os pais a fim de sanar as dúvidas e contratempos. As educadoras explicaram aos pais como funcionava o processo de flexibilidade do repouso, salientando que era preciso deixar as crianças viverem a experiência da escolha. Este é um processo doloroso, tanto para os adultos como para as crianças e tem tempo e espaço para acontecer. Sofre, portanto, as interferências das concepções históricas e culturais do contexto social no qual estamos inseridos.

Compartilhar com a família a educação da criança envolve um quadro complexo na dinâmica dos relacionamentos, pois “[...]a criança como objeto comum de cuidados e atenção, mas também de expectativas e avaliações, é fonte de um tipo particular de experiência conflitante entre adultos”. (Bonomi, 1998, p. 161).

Neste processo, as crianças nos mostraram que a flexibilidade do repouso era possível. Havia crianças que dormiam após o almoço, outras após o lanche da tarde, outras que não dormiam e algumas que dormiam de vez em quando. Aos poucos, elas foram constituindo suas identidades e nos ajudando a construir práticas pedagógicas significativas que garantissem os ritmos e os tempos diferenciados das crianças.

Fica para um próximo estudo verificar o quanto o sono das crianças é um momento de repouso para o “ouvido” da educadora que não se dá conta, pois o prazer que o som emitido pelas crianças na creche revela é o sucesso do seu trabalho que está garantindo a comunicação entre ela e as crianças e entre as próprias crianças e também garantindo que as crianças “pesquisem o som maravilhoso das coisas”.

Capítulo III – As linguagens das crianças e das educadoras: encontros e desencontros nas práticas pedagógicas.

3.1 - Da Pedagogia disciplinadora à Pedagogia da escuta: higiene, infância e educação.

A História social e cultural das sociedades, reconstruídas pelos historiadores, oferece-nos subsídios significativos para compreendermos as configurações e representações das relações sociais construídas no tempo e no espaço. A escolha da História como um dos embasamentos teóricos desta pesquisa, suscitou o interesse de reconstruir, ainda que por linhas resumidas, as práticas históricas configuradas nos hábitos e costumes, que constantemente transformados, foram organizando as relações sociais nos espaços públicos e privados ao longo dos séculos. A intenção é apresentar a dinâmica da construção do discurso científico sobre saúde e higiene como regulador dos comportamentos e práticas sociais.

Faz-se pertinente, neste capítulo, e especificamente neste texto, considerarmos as contribuições da pesquisa para o campo educacional e seus protagonistas. Nesta perspectiva, a tentativa destas resumidas linhas é compartilhar dados históricos europeus que possam suscitar nas profissionais que educam crianças pequenininhas, análises relevantes sobre as práticas pedagógicas que estão sendo construídas e reconstruídas nas instituições de Educação Infantil na contemporaneidade brasileira enquanto primeira etapa da educação básica.

As preocupações no séc. XVI, com os comportamentos sociais podem ser conhecidas na obra de Erasmo de Roterdam, intitulada “De Civilitate Morum Puerilium”²³, que introduziu o termo “Civilité” na linguagem cotidiana, cujo uso freqüente desencadeou a evolução do termo “Civilisation” (Elias, 1994).

Sua obra tem como tema central o comportamento das pessoas na vida social e é, na verdade, um compilado de boas e más maneiras, observadas na própria vida social, conferindo a este, a importância como fonte de informação sobre os processos históricos e culturais da época.

²³ A obra está traduzida em Português com o título “A Civilidade Pueril” Lisboa, Portugal: Editorial Estampa. 1978.

Um compêndio sobre postura, gestos, vestuários e até mesmo as expressões faciais levava para o social um novo modelo de comportamento.

Erasmus publicou a obra tendo a intencionalidade de auxiliar as famílias na educação de seus filhos. Entretanto seu tratado obteve ampla divulgação e transformou-se em livro-texto na Educação das crianças por três séculos. As reflexões simples, enunciadas com grande seriedade, ao mesmo tempo com ironia, numa linguagem clara e precisa, chegam a nos causar embaraços. (Não deve haver meleca nas narinas. Não é decoroso oferecer a alguém alguma coisa semimastigada).

Entretanto, Elias (op. Cit.) nos adverte que o processo civilizador sempre nos causa embaraço quando o estudamos. É importante despojar-nos de sentimentos de desconforto, juízos de valores e críticas, pois todas as características de um período determinado da história da sociedade atestam uma estrutura social peculiar²⁴ com correspondentes formas de comportamentos. O autor ressalta a relevância da obra de Erasmus na transformação das relações sociais que também induziu a uma nova forma de integração dos homens, suas formas de relacionamentos e a organização da produção.

Segundo Enguita (1989), a cadência e seqüência do trabalho não existiam no séc. XVI. O trabalhador decidia o que, quando e quanto produzir para sua subsistência; era dono do próprio tempo. A era industrial instituiu uma outra forma de organização do trabalho, cadenciado e seqüenciado em tempos e espaços. Assim, o trabalhador passou a ser submetido ao ritmo da produção e os espaços urbanos configuram-se em públicos e privados.

O capitalismo dos séc. XVIII e XIX socializou um primeiro objeto que foi o corpo (como força de produção e trabalho). “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (Foucault, 1979, p.80). Este corpo precisava ser formatado e moldado ao novo contexto social.

Neste sentido, a escola tornou-se instrumento idôneo para educar e disciplinar os corpos dos trabalhadores. Esta educação que passa pelo corpo surte resultado no comportamento dos trabalhadores (não falam palavrões, mantêm a aparência limpa e asseada e freqüentam cultos). Para isso, as escolas se converteram em verdadeiros quartéis.

²⁴ Os costumes alimentares tinham rituais, modos e objetos peculiares. Talheres e facas, bem como utensílios para higiene, não existiam no séc.XVI.

A disciplina era rigorosa e os movimentos dos corpos eram exaustivamente controlados pelos professores através de uma campainha. Todos os movimentos eram demarcados no tempo com horas, minutos e segundos seguidos à risca. O ensino e a instrução ficavam em segundo plano, atrás da obsessão pela ordem.

Um dos artificios para manter a ordem, segundo Áries (op.cit.), era o castigo físico, eficiente aparato para conter o mau comportamento dos rebelados. Existia uma distinção entre adultos, crianças e adolescentes. Os adultos não eram submetidos ao castigo físico, ao passo que as crianças e adolescentes que conviviam em salas heterogêneas sofriam constantemente este tipo de intervenção.

Além dos fatos acima citados, a saúde dos trabalhadores, seus hábitos e costumes, passam a interferir diretamente nas questões capitalistas. A escassez da população e as péssimas condições de higiene no local de trabalho e nas habitações era um grave entrave para a produção capitalista.

Na Alemanha, o interesse do Estado fixou-se no crescimento populacional. Os censos populacionais e a estatística de natalidade e mortalidade infantil tornaram-se a preocupação das políticas econômicas e sociais. Este interesse pela saúde chamada de Medicina do Estado, deu início a uma etapa com o conceito de policia médica tendo como objetivo o aumento da população em benefício do Estado. Para tanto, o controle rigoroso da população e das epidemias tornou-se o ápice do interesse estatal. Os enfermos eram isolados e as casas eram constantemente policiadas para averiguar o estado de saúde dos moradores.

Na França, a medicina social e urbana preocupou-se com o desenvolvimento das estruturas urbanas, organizando a cidade como corpo urbano coerente, homogêneo, lugar de mercado e de produção. As tensões políticas aumentaram com a aglomeração de pessoas, trazendo para o cenário da cidade pestes, epidemias, maus costumes e conseqüentemente os medos urbanos. Para dominar estes fenômenos instituiu-se o modelo político da quarentena. Os regulamentos impediam as pessoas de se movimentarem e a vigilância se estendeu para o espaço urbano controlando vivos e mortos.

Esta medicina urbana começou a analisar a circulação das coisas (ar e água) dando-lhes um caráter patogênico. Surgiram, então, as transformações nos espaços urbanos com a construção de largas avenidas para a circulação do ar, a transferência dos cemitérios coletivos do centro (corpos não eram enterrados, ficavam expostos, empilhados) para a periferia, individualização

dos túmulos e sepultamento dos corpos, sob pena de colocar a população em risco contínuo de contaminação pelos miasmas que pairavam no ar. Os planos hidrográficos estruturavam e organizavam a captação da água limpa e seu aproveitamento após o uso, bem como a captação e drenagem dos esgotos.

Ao contrário do que possamos imaginar:

A medicina dos pobres, da força de trabalho, do operário não foi o primeiro alvo da medicina social, mas o último. Em primeiro lugar o Estado, em seguida a cidade e finalmente os pobres e trabalhadores foram objetos da medicalização. (Foucault, 1979, p. 93)

A relação com a pobreza mudou vertiginosamente do séc. XVIII para o séc. XIX. Antes, o pobre era útil à sociedade burguesa (entregava cartas, jogava dejetos fora). “Na medida em que faziam parte da paisagem urbana, como os esgotos e a canalização, os pobres não podiam ser postos em questão, não podiam ser vistos como um perigo” (idem, p. 94)

Porém, sua função social foi gradativamente transformada. De “útil” passou a ser visto como o grande perigo. Aquele que transmitia doenças por falta de asseio e higiene e por isso, devia ser afastado do convívio social burguês e controlado sistematicamente.

A Inglaterra instituiu então, a “lei dos pobres” cuja organização se respaldava num serviço, não só de cuidados médicos, mas de controle médico da população.

A idéia de uma assistência controlada, de uma intervenção médica que é tanto uma maneira de ajudar os mais pobres a satisfazer suas necessidades de saúde, sua pobreza não permitindo que o façam por si mesmos, quanto um controle pelo qual as classes ricas ou seus representantes no governo asseguram a saúde das classes pobres e, por conseguinte, a proteção das classes ricas (idem, p. 95).

Neste contexto, a família e a infância, representavam espaços de sobrevivência, evolução e controle. Para tanto, a família como instância primeira e imediata da medicalização dos indivíduos, passou a ser organizada e articulada à ética privada da boa saúde, ao controle coletivo de higiene e à técnica científica da cura.

Neste momento, é pertinente relatar a importância dos estudos de Antonio Ferreira Gomes que apresentam com primazia a historicidade das intervenções médicas e dos costumes sociais nos anos de setecentos em Portugal.

Ferreira (2000) narra à preocupação dos médicos quanto a qualidade do ar e as condições de moradias da população (sem saneamento, úmidas e mal cheirosas) e suas conseqüências na vida urbana.

Interessantes são as pontuações quanto à educação das crianças nos primeiros anos de vida. A família como responsável na educação dos filhos tinha como preceito religioso e cristão, a disciplina e a moral.

Costumes e crenças permeavam os saberes médicos, por vezes, contraditórios. Os cuidados após o nascimento, quanto às vestimentas, causavam desacordos e até indignação em alguns médicos. Outros mais conservadores defendiam a prática de envolver os bebês em faixas bem apertadas para que não se deformassem os intestinos. O costume de “pensar”, ou seja, envolver o bebê em faixas “[...] tinha como pressuposto modelar e impedir os movimentos no intuito de consertar os membros e retocar as feições” (idem, p. 170).

Na alimentação, a aleitação era compreendida como forma de impor a disciplina desde a mais tenra infância. Assim, os médicos prescreviam mamadas de duas em duas horas e nos primeiros cinco meses, proibiam a ingestão de outros alimentos.

Os higienistas dos finais de setecentos condenavam o hábito enraizado de, ao primeiro choro do bebê, logo se acudir com o peito ou com rolha de açúcar, mel ou marmelada. Se de certa forma era compreensível que as mães procurassem acalmar o filho, tanto pelo mal que o choro demasiado lhes pudesse fazer como pelo incomodo demasiado que sempre provoca ao adulto ouvir um menino gritar, também era natural que os médicos, de acordo com as novas tendências educativas, tentassem impor alguma disciplina desde os primeiros tempos de infância, querendo que os meninos se habituassem a regras precisas e, por isso, entendiam que a mama fosse oferecida apenas na hora certa. (Idem, p.192).

Portanto, a educação modelar dos primeiros anos de vida tinha como prerrogativa controlar e formar o caráter, exigência que impunha ação educativa racional e refreante mesmo sobre as crianças de poucos meses de idade. Estas representações históricas, algumas ainda presentes no imaginário das pessoas, se modificaram ou se renovaram num contínuo movimento de rupturas e continuidades.

O cenário que se configurava nas fábricas indicava um futuro de decrescimento. Operários pálidos, de carnes moles e flácidas, estropiados de todas as formas; homens mirrados e de pernas tortas retratavam a convicção de um risco de deficiência quase biológica. Acreditava-se que a hereditariedade imprimia um mecanismo de enfermidades crescentes como o alcoolismo, o

cretinismo, a loucura, a tuberculose e a sífilis. Surge então, a inquietação com a raça e o sangue, estabelecendo um novo olhar sobre a higiene pública. A saúde passou a ser uma questão de passado e de presente. O indivíduo devia dar atenção ao seu passado e redobrar vigilância sobre si mesmo. (Vigarello, 1993). A escola ganhou o centro das atenções e assumiu a responsabilidade de veicular campanha educativa centrada na grande mazela social: o alcoolismo.

Juntando-se a idéia de prevenção e combate às doenças, a representação do corpo ganhou o contorno de máquina. Uma máquina produtora de energia que sob vigilância, combatia a degenerescência. O conjunto das regras de vida foi ditado sobre o tripé: alimentação, respiração e limpeza. Dieta alimentar, exercícios físicos e higiene converteram a ação do indivíduo na procura da saúde ideal.

Neste contexto, a exploração pedagógica do exercício através da ordem e da disciplina, fomentou a idéia do vigor físico e de um corpo não preguiçoso.

Cada vez mais se olhava a optência das crianças pelos exercícios corporais como algo que fazia parte da idade e era necessário ao seu 'desenvolvimento'. Deste modo, as corridas, os jogos e as brincadeiras tenderam a ser encaradas não como uma futilidade infantil mas como atividades a respeitar e até fomentar (Ferreira, 2000; p. 215).

As concepções sobre a infância rastrearam a idéia de um corpo em formação e que deveria ser moldado na mais tenra idade, sob pena de, ao invés de se produzir o protótipo futuro do corpo de um homem vigoroso, produzir o protótipo do homem enfermo. Tudo dependeria da educação e das marcas impregnadas sobre este corpo.

Os conhecimentos sobre a relação da água com a higiene do corpo desvencilharam nos séculos europeus, entre saberes que levaram de sua temeridade à sua utilidade. Vigarello (1996) num estudo minucioso sobre esta relação relata que um dos focos principais de limpeza tem a água como elemento primordial. Desde sua utilização para lavar as ruas dos dejetos até a limpeza corporal, a trajetória foi permeada por conceitos empíricos nascidos do senso comum. Acreditava-se que o corpo era poroso e a água penetrando por estes poros causava males ao organismo. Por isso, a higiene como prática social priorizava a limpeza das partes expostas, ou seja, mãos, rostos e pés. Os saberes médicos foi ditando, pouco a pouco, novas normas de higiene. As partes que exalavam odores receberam maior atenção e a prescrição era que deveriam

ser lavadas, pois os líquidos exalados pela pele retornariam à corrente sanguínea e causariam putrefação.

Máquina e corpo se fundem trazendo um novo enfoque para utilização da água. O banho frio e tépido enrijece a musculatura, limpa e melhora a respiração da pele, revigora os ânimos e aumenta a produtividade do corpo.

Junto com as práticas de limpeza que iam se desenhando neste cenário, outro fator preocupante era o espaço urbano. Os circuitos da água se transformaram a ponto de modificar e reorganizar as estruturas urbanas. O problema não era só a distribuição, mas também a evacuação da água numa rede invisível que transportasse alimentos e dejetos como a rede sanguínea.

O que era percebido como acompanhamento quase inevitável do ambiente humano, o que era comum por estar próximo²⁵ transpôs o limite do intolerável: cidades empestadas, acúmulo de imundícies, bafio de águas paradas. A morte ronda os lugares infectos. O mau cheiro não é apenas incômodo, é perigoso (Vigarello, 1996, p. 162).

O foco se desloca do cuidado e conservação da saúde para saberes e conhecimentos que favoreciam sua manutenção. Este saber médico se aproximou do político²⁶ e desempenhou papel significativo na disposição das cidades e dos diversos locais públicos. A articulação das redes de esgoto apoiou-se na engenharia e as cidades modernas se constituíram com base em infra-estruturas camufladas.

A “ética das purezas”²⁷ foi mais um artifício para inculcar bons hábitos no pobre. Sujeira é sinônimo de vício. Odores e suores amalgamam as moralidades duvidosas ligando falta de higiene à preguiça. Interligando estes ditames sociais de higiene, a escola inseriu o sermão pedagógico promulgando às famílias conselhos regulares e repetitivos da boa aparência. Banho não é mais um apelo ao vigor físico, mas à ordem. “O povo amigo da limpeza logo será da ordem e da disciplina” (idem, p. 216).

²⁵ As cidades continham excrementos por toda parte. Os lixos se acumulavam nas alamedas. Os cadáveres eram empilhados no cemitério.

²⁶ Exigência de investimentos na infra-estrutura das cidades.

²⁷ Educação era feita por apelos morais. O bom cristão é asseado e trabalhador.

E, como os acontecimentos não são estanques, a descoberta do micróbio teceu uma nova relação entre higiene/saúde já nos finais do século XIX. O novo papel da limpeza é combater um inimigo invisível; o sujo engana o olhar. Mãos, rostos, bocas e dentes retornam as preocupações higiênicas. As mãos que tocam tudo devem ser lavadas constantemente e os dentes cariados são vias de penetração das bactérias e doenças. As crianças devem desenvolver práticas de limpeza, mantendo uma dentição saudável, evitando assim infecções temíveis (Vigarello, op. cit.).

Limpar... Limpar... Limpar... Eis que surgiu a inocuidade. O corpo possuía uma proteção própria contra o micróbio, a bactéria, os germes. Os discursos dos higienistas encamparam uma nova luta. A ciência, por si só, não é capaz de justificar a importância da higiene corporal. Entrou em cena o apelo do código social que se tornou forte aliado e coadjuvante na impregnação dos preceitos higiênicos.

A limpeza estabeleceu seu lugar social, se edificou como saber, transformando hábitos e costumes. O campo médico se orientou para a qualidade de vida dos indivíduos. Segundo o português Ferreira (2000), as interlocuções com o campo da Biologia, da Psicologia e da Sociologia ampliaram a compreensão e as intervenções do saber médico na medicalização da escola.

No início do século XX, a medicina encontra-se auto-suficiente e entende que deve protagonizar a reforma da sociedade. Só ela se acha em condições de compreender cientificamente o indivíduo e de agir em conformidade sobre ele. O discurso médico quer a pedagogia sob o controle de sua fundamentação. A pedagogia científica que estava a construir não podia realizar-se sem o contributo do médico (p. 21).

Também no Brasil, reiteradamente, a escola se configurou como campo fértil na educação e higienização da população, tendo como elementos norteadores a criança e a família.

As crescentes descobertas científicas do séc. XX transformaram o cenário urbano e as relações sociais.

Rocha (2003) retrata este cenário na cidade de São Paulo.

Se uma outra cidade vai surgindo, os problemas que se colocam ganham uma dimensão até então desconhecida. Cortiços, habitações coletivas, porões, enchentes, acúmulo de lixo, epidemias, greves, rebeliões, representados como signos da desordem, do caos urbano e de uma constante ameaça, exigirão novas estratégias de intervenção (p. 13).

Para o conjunto de iniciativas no enfrentamento das mazelas da metrópole, a mesma historiadora brasileira dá destaque ao trabalho dos médicos-higienistas e sanitaristas, conferindo atenção especial à iniciativa que visava fazer da educação escolar um meio de higienização da população.

Para tanto, era preciso centralizar as ações no campo da saúde pública, tanto do Estado como na cidade de São Paulo. Assim, foi criado em 1918, o Instituto de Hygiene²⁸ como resultado de um acordo entre o governo do Estado e a Junta Internacional de Saúde da Fundação Rockefeller.

O Instituto de Hygiene além de formar médicos, interferia também na atuação dos profissionais que atuavam na saúde pública. A formação se estendeu para as normalistas com o objetivo de também transformá-las em agentes. Assim os cursos oferecidos a elas tinham como conteúdo a higiene pessoal e a higiene da casa. Outra intervenção do Instituto de Higiene foi a formação das educadoras sanitárias. “Pautados no tripé: saúde, instrução e moral, os cursos faziam das educadoras sanitárias, mensageiras da saúde” (Rocha, 2003, p. 141).

Instituída a organização sanitária, o binômio educação e higiene tornou-se refrão aglutinando-se a esta discussão os conceitos e concepções da escola nova. Entre cartilhas de higiene, aulas práticas e o modelo exemplar da professora, as crianças aprendiam a ver por si só. Tornavam-se pequenos inspetores escolares, verificando a limpeza da escola, a higiene e disciplina dos alunos. (Rocha, op.cit.).

Modelar, enfim, a natureza infantil, pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias (p. 179).

[...] disciplinamento da infância visando gerar trabalhadores fortes, produtivos e dóceis (p. 168).

O atendimento médico-curativo individualizado, fruto incipiente da industrialização, descortinou-se sobre as práticas sanitárias. O aumento de hospitais privados, novos equipamentos hospitalares e uma medicina especializada migrou, paulatinamente, do foco da intervenção preventiva para a curativa. Conseqüentemente, a assistência à criança centralizou-se nos hospitais. A falência histórica do serviço de Saúde Escolar se instalou em decorrência deste

²⁸ Ver Rocha (2003).

atendimento individualizado e especializado. A reorganização do sistema de atendimento à saúde escolar passou da inspeção sanitária para a assistência social.

Mais tarde, um dos antídotos para combater a saúde debilitada e assistir o educando, foi a implementação do programa de merenda escolar. Além disto, vários decretos regulamentaram a designação de docentes para atuar na assistência escolar (Dec. 15.023 de 06-05-80 e Res. S.E. 96/80) chamados O.A.E. – Orientador de Ações de Assistência ao Escolar. Estes profissionais eram treinados e supervisionados pelos educadores de Saúde Pública do Departamento de Assistência ao Escolar da Secretaria do Estado da Educação.

Segundo Vieira (1988), o DNCR (Departamento Nacional da Criança) centralizou durante 30 anos a política da assistência à mãe e a criança no Brasil. As creches tiveram influência direta deste órgão normativo que:

[...] observou a preocupação em determinar o adequado funcionamento das creches, através da fiscalização e de publicações que abarcavam itens sobre: a organização dos serviços e seus objetivos, do ponto de vista sanitário e educativo; o desenvolvimento da criança e suas necessidades; a preparação do pessoal responsável e os aspectos arquitetônicos das instalações (p. 4).

Este órgão também promoveu campanhas educativas, inquéritos médico-sociais; formou médicos puericultores, auxiliares e supervisores; organizou cursos populares sobre puericultura para mães e responsáveis por instituições de cuidado à criança; planejou atendimento pré-escolar; organizou concursos de hígidez infantil para premiar as mães que bem cuidassem dos seus filhos.

Vista como instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas, esta instituição era proposta como dispositivo para disciplinar as mães e educar crianças nos preceitos da puericultura. Neste sentido, as instalações de uma creche deveriam seguir extremo rigor higiênico, com um corpo de profissionais que envolviam puericultores, enfermeiras, assistentes sociais, atendentes treinados nos preceitos da higiene infantil. Deveria possuir lactários, salas de isolamento, áreas cobertas e descobertas e promover triagem diária das crianças.

Paulatinamente, o DNCR se distancia do foco das creches e passa a planejar a ampliação do atendimento pré-escolar através dos centros de recreação, numa estrutura mais simplificada e com baixo custo de manutenção. Estas estruturas mais simplificadas foram propostas aos países de terceiro mundo por órgãos internacionais (UNICEF, FAO, OMS), como uma forma de resolver os problemas do dito subdesenvolvimento.

Segundo Vieira (op. cit.) o desamparo de populações pauperizadas do terceiro mundo poderia ameaçar a ordem capitalista e abrir caminho para o desenvolvimento e a penetração de ideologias revolucionárias. De mal necessário, a creche passou a ter um outro objetivo de atendimento: compensar carências e oportunizar o trabalho das mulheres. Foi um importante dispositivo para alimentar crianças pobres, famintas, desnutridas ou potencialmente desnutridas. Além das tendências higienistas e assistencialistas, as concepções das creches e pré-escolas também foram influenciada pelas experiências de Froebel que entendia a recreação como arma contra as atitudes anti-sociais. As divergências e os discursos se pautaram no falso problema em delinear quais seriam as funções da creche e da pré-escola: assistenciais ou educativas? Silva (1999) supera a polêmica mostrando que se trata, a assistência e a educação, de dois direitos da mesma pessoa de 0 a 6 anos. Antes Kuhlmann (1990) já havia evidenciado no seu mestrado, estudando a “assistência científica” que toda assistência educa (e que o assistencialismo não é prerrogativa do direito à assistência : a educação também pode ser assistencialista).

A pequena infância de 0 a 6 anos é reconhecida como sujeito de direito à educação na legislação brasileira a partir da constituição de 1988, que estabelece no art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. E finalmente a LDB em 1996, consubstancia o direito da criança pequena à educação em creche e pré-escola. Hoje, a Pedagogia da Educação Infantil quer romper com as barreiras dos discursos e programar ações que assegurem os direitos das crianças.

Assim, não falaremos em rotina, mas em jornada, não falaremos em atendimento, mas em educação e cuidado: não falaremos em educadores, mas em professores, profissionais da educação: não falaremos em serviços, mas em direitos, e desta maneira as instituições de educação infantil estarão em movimento constante, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia (Faria, 2003, p.71).

O construto teórico educar e cuidar, segundo Kuhlmann (1998), virou modismo pedagógico, induzindo ao esvaziamento de seu sentido e levando ao entendimento oposto do que se pretendia. Coadjuvando com este preceito, Almeida (1999) afirma que as atividades do cuidado não são apenas fatos sociais ou fenômenos biológicos, são antes de tudo, híbridos construídos com características, propriedades e atributos definidos tanto pela natureza como pela

cultura. Sayão (2005) seguindo os rumos de Kramer (2003) insiste na “educação com cuidado” sem dicotomizar cuidado e educação.

Sempre que se fala em atendimento às crianças pequenas, os atos de cuidado e educação estão presentes de modo indissociável. (Barreto, 1998). O que fica claro é que o discurso da indissociabilidade entre educar e cuidar ganhou forma não prevista na prática o que resultou no seu esvaziamento. Educar já contém o cuidar, portanto, o uso do binômio no discurso mostra indícios de ser superado. Quando se trata de espaço público, educação visa cuidado e cuidado visa educação; não podemos optar entre um ou outro. A criança por suas características peculiares e físicas tem o direito à educação que privilegie todas as ações, num processo contínuo de descobertas do corpo, do movimento e das linguagens diversas que compõem o seu cotidiano.

Segundo Coutinho (2002), as pesquisas da década de 90 apontam para o rompimento dos antigos paradigmas que predominavam nos estudos a respeito da criança entre zero a seis anos que tinham como sujeito a criança padrão, dissociada do seu contexto de vida. Começam a ser desenvolvidos estudos que valorizam não só a diversidade cultural, racial, religiosa, de gênero, mas que, principalmente, tomam a criança como indivíduo social, possuidor de direitos, portador de história e construtor das culturas infantis.

Neste sentido, a Sociologia da Infância coloca a criança no cenário das pesquisas e lança o desafio teórico-metodológico de considerá-las atores sociais plenos. Este encontro entre a sociologia e a infância já inaugurado, nesta perspectiva por Quinteiro (2002) impõe um novo olhar sobre nossas concepções, fundamentado na idéia de infância como construção social. Sendo assim, é impositivo abandonar a idéia de criança biologizada e psicologizada, compreendendo que a socialização no coletivo infantil, na interação com os pares, com crianças de outras idades e com adultos, são momentos em que elas constroem conhecimentos, identidades e culturas.

O século XIX potencializou a escola e os preceitos médico-higienistas como forma de proteção à criança; o século XX, o direito das crianças foram garantidos nas leis e o século XXI, promove a imagem da criança cidadã, sujeito de direitos e construtora de culturas. (Sarmiento, 1999).

Precisamos de uma Pedagogia que não coloque a criança única e esquematicamente como objeto de uma programação adulta, mas que parta da escuta dos desejos, das fantasias e das idéias expressas por cada uma das crianças (Garibaldi, 2003, p. 94).

Brincar, correr, escovar os dentes, dormir, acordar, comer, lavar as mãos..., para além dos preceitos disciplinadores a criança tem o direito de viver experiências prazerosas e diversificadas estabelecendo relações, e para isso, os italianos recomendam que a educadora construa a pedagogia da escuta, retratada com primazia nesta poesia:

O homem da orelha verde

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-se então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor desculpe minha ousadia, mas na sua idade
De uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender

Ouçó a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.

Gianni Rodari (In: Tonucci, 1997, p. 13).

A construção social da infância, tardia na modernidade em que vivemos, reclama atenção redobrada nos fundamentos e nas concepções históricas sobre a infância tecidos e produzidos ao longo dos anos no âmbito social. Distanciando dos ditames disciplinadores e psicologizantes as relações entre as educadoras de orelhas verdes e as crianças inaugurará nova fase na trajetória de formação destas profissionais da educação que também são professoras mas ainda não ficou claro para as crianças.

Hora da escovação de dente. A educadora procura dar atenção a todos. Enquanto isso as crianças brincam de escovar os dentes. Natalia observa João que brinca de jogar água no chão. Natalia resolve contar para a educadora e grita: - Prô...Prô.. Juliana que observava tudo aproximou-se de Natalia e disse: - Ela não é prô!!! (Caderno de campo, 05/08/2004).

3.2 Ela não é prô... A educadora de creche e a identidade profissional

Estamos vivendo momentos de inovação nas pesquisas que estudam espaços educativos frequentados por crianças pequenininhas. Estes avanços na área educacional trazem para o centro dos debates questões importantes sobre a formação da educadora, o espaço educativo da creche e a construção de uma pedagogia que atenda as especificidades das crianças pequenas. Todas as questões colocadas nos remetem a um problema primordial que de maneira muito recorrente passa despercebido quando fazemos formação continuada para professoras: a atenção à criança e suas formas de interação social.

Geralmente os cursos de formação oferecem um vasto campo teórico sobre como lidar com a criança em cada fase de seu dito desenvolvimento. Pautados nos pressupostos teóricos da Psicologia, estes cursos prescrevem a organização de seqüências e elegem atividades pedagógicas para cada faixa etária. Exemplo disto está na penúltima iniciativa de formação que o Ministério da Educação ofereceu às professoras de Educação Infantil em todo o Brasil. O curso denominado “Parâmetros em ação” foi estrategicamente elaborado para garantir a leitura e o estudo do documento lançado pelo MEC em 2001: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Cerisara, 2002). Em Itatiba, o curso se estendeu por quatro anos, com encontros mensais e a dinâmica obedecia a uma programação fechada da leitura dos textos do RCNEI acompanhados de modelos de atividades que deveriam ser aplicadas e os resultados apresentados nos encontros subsequentes.

Em contrapartida, a experiência italiana na formação destes profissionais da educação que atuam em creche consubstanciou contribuições significativas percorrendo um caminho inverso. Na Itália, houve uma articulação entre o campo teórico e o campo prático. Numa primeira etapa, a formação teórica fundamentou-se nos pressupostos da Psicologia, da Pedagogia, da Sociologia, da Pediatria e da Neuropsiquiatria Infantil. Esta formação foi acompanhada por tempos de estágios nas creches precedidos de observações que desencadearam a necessidade de adquirir informações teóricas mais complexas. O estágio na creche apresentou às educadoras uma realidade que eclodiu o “problema criança”. Assim, a criança, a brincadeira, o jogo, a interação, o relacionamento, a inserção foram temas que passaram a fazer parte das preocupações pedagógicas das educadoras. Em decorrência destes aspectos, a última etapa de formação foi

fundamentada na educadora social, comprometida com as questões político-sociais da creche, mas também com a especificidade de seu trabalho: a criança pequenininha (Mantovani e Perani, 1999).

Frente aos caminhos traçados pela Itália, a lição que aprendemos é que não se faz formação com ações desarticuladas e como já foi colocado antes, formação mais pesquisa é igual inovação.. Cursos impositivos que apresentam uma leitura tecnicista da função de educar vêm a criança como objeto isolado e acabam gerando práticas inflexíveis, relacionamentos conflituosos entre educadora-criança-pais e prognósticos pautados no comportamento da criança.

A creche corre o risco de se tornar nesse caso um lugar de intervenção técnica sobre as crianças e não o lugar onde educadores e pais se encontram e se ajudam para criar um ambiente favorável à convivência com as crianças (Idem, 1999, p.81).

Conhecer o ambiente social e cultural onde está localizada a creche também permite que as educadoras se constituam como protagonistas projetando e executando suas ações. As observações das relações estabelecidas entre as educadoras e as crianças na creche pesquisada, principalmente quanto à questões de higiene e cuidado com a saúde da criança, revelaram confrontos contínuos enfrentados por estas profissionais na interação com a criança e com a família, reiteradamente configuradas e articuladas a saberes científicos e do senso comum.

Neste sentido, Malaguzzi (1999) afirma que as educadoras devem questionar suas certezas, assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento atualizado sobre as crianças e as famílias. Aprender com a própria prática exige interpretações constantes dos problemas apresentados no dia-a-dia da creche. Todavia, as análises requerem instrumentos novos de formação que possibilitem as modificações de atitudes e de comportamentos. Encontros de grupos para estudos com relato de experiências, seminários, debates, cursos e palestras podem ser desencadeadores de eficientes reflexões que levem à apropriação de novos conhecimentos essenciais para a construção de inovações.

A atuação das educadoras na creche seguia o caminho do modelo familiar. A preocupação era em oferecer às crianças os ditos cuidados maternos: dar banho, alimentação e colocar para descansar. Não havia a preocupação em oferecer às crianças um espaço pedagógico de brincadeiras e descobertas.

Para aprofundarmos nos encontros de estudos as análises sobre este tema complexo, percorri um caminho estratégico buscando na observação do dia-a-dia da creche, o sentido pedagógico da educação das crianças pequenininhas presentes nas práticas das educadoras, assim como, as resistências, as contradições e as ambigüidades presentes nos momentos de alimentação, repouso e higiene. O objetivo era proporcionar às educadoras, momentos de estudos e reflexões da própria prática, selecionando temas que se apresentavam frágeis na relação das educadoras com as crianças e com a família, em busca de sua identidade profissional.

Para além das ideologias, a abordagem reflexiva das experiências vividas pelas educadoras e pelas crianças inferiu desafios constantes para identificarmos, confrontarmos e encontrarmos respostas para as exigências prementes da constituição da identidade educativa da creche. Desta forma, as intervenções realizadas por mim, na constituição de uma proposta pedagógica para a educação das crianças pequenininhas foram geradas no âmago da instituição com o intuito de garantir assim, a qualidade do que era produzido nas múltiplas relações entre educadoras, crianças e famílias.

A identidade profissional das educadoras pressupunha a construção da Pedagogia da Educação Infantil centrada nos requisitos reivindicados peremptoriamente pelas crianças em suas dimensões plenas de expressão: correndo, pulando, gritando, sorrindo, sujando, molhando, comendo, dormindo, brigando, brincando... Pedagogia provocativa que como as crianças, invertesse a ordem das coisas e substituísse a pedagogia unívoca e linear tão presente nas instituições que educam meninos e meninas de pouca idade. Neste sentido, as reflexões foram contempladas por estudos e pesquisas sobre a criança pequeninha e a História da Educação da pequena infância. Estudos que convidaram as educadoras a dialogarem com a teoria e com a prática, e a observar o que as crianças fazem e como elas fazem, criando espaços educativos que permitissem o imprevisto (Búfalo, 1997; Palmen, 2002): flexibilizando os tempos, gerindo relacionamentos com as famílias vendo-as como parceiras, compartilhando conhecimentos e construindo culturas.

Caminhos nada tranquilos para as educadoras, repletos de entusiasmos e angústias que provocavam percepções equivocadas. Neste sentido, as dimensões teóricas e práticas muitas vezes foram vistas por elas sob o ângulo da rejeição. Este foi um processo esperado por mim, pois os momentos de estudos e a formação continuada, negligenciados e pouco oferecidos, denotariam um terreno de confronto com a teoria. As dimensões teóricas e práticas favoreceram

a leitura das contradições e ambigüidades da ação educativa, um terreno pouco conhecido e experimentado por elas e que exigiu esforços para romper ou permanecer com o que estava posto. Normalmente, para as educadoras o embate entre teoria e prática se reduzia ao discurso da importância de um pólo sobre o outro.

Menos teoria e mais prática. Somente a prática traz respostas verdadeiras das próprias crianças, numa troca ensino e aprendo de forma responsável e satisfatória .(Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo - 26/04/2004).

Mais idéias práticas, pois teoria é bom, mas acho que a prática é bem melhor.(Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo, 17/05/2004).

Giroux (1986) diz que a relação entre teoria e prática deve ser uma aliança, não uma unidade onde uma se dissolve na outra. Ao clarificarmos esta aliança passamos a rejeitar a argumentação de que a prática ou a experiência concreta é a grande “professora”.

Comumente a teoria torna-se a grande vilã de rejeição, vista como enfadonha e cansativa, é relegada ao segundo plano, e, na visão das educadoras, com pouca relevância para refletir sobre a prática. Em contrapartida, a idéia de que a prática é contentora de um saber auto-suficiente, esvazia o caráter pedagógico da ação educativa.

A interlocução entre teoria e prática dirigiu a atenção para as escolhas que precisavam ser feitas com as crianças. Nesta perspectiva, o planejamento do dia-a-dia na creche passou a ser fundamentado nas observações das educadoras nas interações que as crianças estabeleciam enquanto brincavam e nas possibilidades de conhecimentos que as atividades proporcionavam a elas.

Adoro trabalhar com a faixa etária de um aninho. Acho gratificantes as primeiras palavras, os comportamentos, a disciplina (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo - 08/03/2004).

As crianças gostam muito de dançar e inventam muitas coisas no momento em que estão brincando com jogos de encaixe (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo – 15/09/2003).

O saber planejar e organizar o trabalho pedagógico não se esgota com o saber observar. Entretanto esta excêntrica prática oferece fundamentos para direcionar o trabalho, rever teorias e modificar as ações. Torna possível a construção de ambientes de vida em contextos educativos, espaços de descobertas, espaços de interações de idades e entre as mesmas idades, espaços que “documentem” as produções de meninos e meninas. Enxergar o espaço como elemento essencial no planejamento, sem reduzi-lo a obstáculos intransponíveis, é certamente, o primeiro grande passo na transformação de pedagogia restritiva. Este foi um dos aspectos que apresentou poucas mudanças no planejamento das educadoras.

Acho importante levar as crianças do maternal I no parque, mas os brinquedos são muito perigosos (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo – 28/06/2003).

No horário do repouso o ambiente fica muito tumultuado. São muitas crianças juntas num espaço pequeno.

As crianças do maternal I e II só ficam juntas nas brincadeiras livres na área externa. Nos outros momentos cada turma fica na sua sala. A interação entre as turmas é difícil acontecer devido ao espaço físico e falta tempo para o planejamento das profissionais (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo – 03/05/2004).

O espaço educador rejeita a idéia de unicidade e cerceamento dos movimentos. Entendido como ambiente de vida num contexto educativo, nele cabem todas as formas de interações e mistura de idades. Cerceá-lo e codificá-lo como pequeno, inadequado, impróprio é resumi-lo à sua metragem. Justificar as limitações da prática pelas condições arquitetônicas é reforçar a estagnação dos lugares. “Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia” (Faria, 2003, p.70).

A creche como espaço educador acolhe todos os seus protagonistas. Reconstitui constantemente relações de confrontos: de encontros. As educadoras, as crianças e as famílias estavam interligadas por laços comunicativos que não podiam ser subjugados a momentos isolados e soltos, ou centrados nas trocas de bilhetes, recados ou cobranças de responsabilidades. As observações de campo me alertaram sobre este outro aspecto que entrou para pauta de discussões nos encontros pedagógicos.

Os pais devem ter responsabilidades e respeito com todos na creche. Devem respeitar horários, roupas e cuidados importantes como doenças, piolho e higiene.

Quando as crianças vão ao parque adoram brincar com areia, mas água eu não deixo porque elas fazem muita sujeira, não trazem quantidade de roupa suficiente para as trocas e os pais reclamam muito (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo - 02/08/2003).

Há dificuldades nas atividades com areia por que a mesma é suja e também pela incompreensão dos pais que não mandam roupas e reclamam da sujeira. Procuo fazer o máximo para que a criança sinta segurança e que o responsável (pai, mãe, etc) possam ir tranquilos para o trabalho (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo - 29/05/2004).

Os relacionamentos vividos no interior da creche conduziam a experiências complexas, muitas vezes camufladas e tensas. Relacionamentos conflituosos que geravam incompreensões e olhares míopes sobre as crianças. Estes fatos condicionavam educadoras e pais a fazerem avaliações inadequadas sobre os comportamentos das crianças. Quando a educadora assume a identidade profissional de gestora de relacionamentos, não só com as crianças, mas também entre as crianças e com as famílias, as reflexões da prática ganham dimensões abrangentes que “suscitam defesas menos rígidas e resistências menos fortes” (Bonomi, 1998, p.163).

Desta maneira, o entendimento de que crianças pequenininhas possuem especificidades inseriu sentido na busca pela identidade profissional. Ancorou as reflexões no planejamento de atividades e organização de espaços que contemplassem as necessidades das crianças pequenininhas, vendo-as como inventoras, descobridoras e construtoras. Porém este é um processo que se faz lentamente e requer tempo. Os caminhos pela busca da identidade profissional eram configurados num vai-e-vem de concepções. Assim, num movimento intermitente e contínuo, às vezes o processo era retorcido e a criança era colocada no centro das impossibilidades com práticas cerceadoras, e às vezes a criança era vista como rica e competente (Malaguzzi, 1999).

*O dia-a-dia é organizado mas as atividades são muito repetitivas.
A função do adulto é fazer com que a criança sinta-se bem e acho que na medida do possível pode proporcionar isso a elas.
Acredito que ainda faltam atividades para todas as idades.
Incentivo que as crianças construam seus brinquedos (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo - 27/10/2003).
Não dá pra deixar tudo ao alcance das crianças, mas há diversificação, isto é, todos os materiais são oferecidos.
Sempre oferecemos oportunidade do teatro e faz-de-conta. As crianças participam com alegria. A dificuldade é organizá-las, pois, o tempo de concentração delas é mínimo.*

Na medida do possível e quando o cardápio do dia permite, deixo que ela faça opções, porque não deixa-la à vontade. Acredito que permitindo que a criança cuide de seus pertences terá autonomia, por isso, sempre incentivo. É ótimo o contato com a areia, as crianças do maternal II brincam bastante com os brinquedos no coletivo, sabem respeitar os momentos para usarem os brinquedos do parque (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo – 26/07/2004).

Um ponto importante da pedagogia na creche é a cumplicidade que a educadora assume ao brincar com a criança. Esta entrega pela brincadeira e na brincadeira permite à educadora a redescoberta de aspectos de sua infância. Reconciliar-se com a própria infância figura-se como um aspecto negligenciado na constituição da identidade profissional.

[...] sem a identificação da realidade infantil torna-se difícil, se não impossível, permitir, facilitar, potencializar também nas crianças aquele relacionamento satisfatório e criativo com o mundo que é ativado pela dimensão lúdica (Bondioli, 1998, p.227).

A dimensão brincahona resgata o tempo contínuo, recorrente, que não se esgota numa organização do dia-a-dia rígido e estático. Desta forma, as intencionalidades educativas dos tempos e espaços na creche pesquisada revelaram a construção teórica que está subjacente nas práticas educativas das educadoras. Nigito (2004) afirma que a aquisição do sentido de tempo e a forma como ele é gerido representa as responsabilidades educativas assumidas pelas educadoras no âmbito da creche.

Os horários de lanche e da última refeição estão muito perto um do outro. Dá-se a impressão de que passamos a maior parte do tempo somente alimentando as crianças. Saímos e voltamos com as crianças para o refeitório todo o tempo. Com isso, falta tempo para outras atividades importantes (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo - 14/04/2003). A maioria das vezes eles mesmos pedem para colocarmos colchões e uma música. E aí é legal, pois, cada um procura um cantinho para deitar e ficam quietinhos, claro que não por muito tempo. Mais ou menos uns quinze minutos. Faço sempre isto depois da última refeição (Encontro pedagógico - Educadora de creche - Caderno de campo - 13/09/2004).

O tempo como sucessão de acontecimentos, dinâmico, numa perspectiva ecológica tem efeito permanente no crescimento dos sujeitos. Tempos e espaços flexíveis permitem a organização do dia-a-dia com base nas potencialidades das crianças. Assim, criar ambientes de

acordo com os interesses das crianças, modificando-os constantemente e tornando-os itinerantes redireciona também o sentido do tempo fragmentado da organização do cotidiano da creche. Guia o olhar para escolhas indispensáveis e urgentes na educação das crianças pequenininhas.

A identidade profissional da educadora de creche, necessária e iminente, consolida a importância da formação continuada pautada nos princípios da pedagogia dialética, da observação, do planejamento, da avaliação, do relacionamento, do espaço e do tempo da escuta. *Pedagogia das crianças e para as crianças.*

Os percursos de estudos com as educadoras se configuram, em linhas gerais, em encontros pedagógicos semanais, que no ano de 2003 foram mais intensos e reuniões pedagógicas trimestrais. Destes encontros, a constante constatação pelas educadoras de que os brinquedos existentes na creche se tornavam repetitivos, constatação não confirmada pelos usos que as crianças faziam deles, surgiu a necessidade da oficina de brinquedos. Nas oficinas as educadoras produziam brinquedos privilegiando o movimento e a descoberta. Em decorrência, os espaços das salas foram modificados em ambientes de experiências e o corredor também virou espaço para as brincadeiras. As práticas pedagógicas nos momentos de alimentação, repouso e higiene foram paulatinamente sofrendo modificações. De momentos de rígido controle das crianças à momentos de construção mútua entre as educadoras e as crianças. Os momentos de alimentação passaram a privilegiar as escolhas das crianças auxiliadas pelas educadoras, em detrimento da refeição imposta. A escovação de dentes passou a ser proposta, ainda que, uma vez ao dia. E a flexibilidade do repouso revelou o quanto é importante darmos vez e voz às crianças. Outro momento de inovação nas práticas pedagógicas foi a reunião de pais que acontecia a cada dois meses e se configurou como momentos de grande envolvimento do grupo no planejamento da mesma.

Esta pesquisa retratou a experiência vivida pelas educadoras, pelas crianças, pelas famílias e pela pesquisadora numa creche municipal de Itatiba e teve como eixo central as relações e as representações construídas e reconstruídas nas práticas pedagógicas pelas protagonistas. Apresentou questões relevantes da educação das crianças pequenininhas que frequentam a creche, da formação continuada das educadoras e das práticas pedagógicas que apresentam permanências, resistências e inovações, conferindo a esta pesquisa um resultado incompleto pois as crianças e as educadoras continuam construindo saberes...

Considerações finais

No último momento deste estudo, as reflexões e as análises apresentadas não se concluem. Trato apenas de conciliá-las e apresentá-las como resultados, que como alertei não se esgotam nesta pesquisa, e sim, servem de impulsos para outras proposições.

A pesquisa consolida resultados relevantes sobre as relações e as representações pedagógicas que se estabelecem entre as crianças e as educadoras na creche, e que a guisa de outras tantas, são configuradas e caracterizadas por elementos contraditórios: ora sob a égide da relação de força e controle, ora sob a forma de dissentimento. Assim, educadoras e crianças constroem formas de relacionamentos que validam a transitoriedade das práticas pedagógicas num movimento constante de permanências, resistências e inovações.

Os cuidados com o corpo e as diversas representações que são emolduradas nos momentos de alimentação, repouso e higiene das crianças no âmbito da creche revelaram a existência de uma dicotomia na forma de organização destes momentos embasados por concepções contraditórias e também excludentes.

As práticas pedagógicas de alimentação e repouso estão estruturadas na idéia do cuidado com o corpo como forma de garantir a “boa saúde”, conceito pinçado dos substratos da medicina que etapizam as crianças e suas necessidades. Assim, estas práticas apresentam uma ecologia de relações de obrigatoriedade da participação das crianças, homogeneização e vigilância constante dos hábitos.

Os cuidados de higiene com o corpo apresentaram maneiras ambivalentes de configurações. As trocas e os banhos são justificados pela essencialidade de garantir conforto às crianças; e escovar os dentes e lavar as mãos, por não serem recorrentes, confluiu como ponto de maior resistência na forma de organização. A justificativa na supressão desta prática na educação das crianças recaía no prognóstico das dificuldades que seriam enfrentadas em coordenar um grupo de crianças e suas diversas formas de interagir com os objetos de higiene e com a água.

As práticas pedagógicas de cuidados com o corpo não são facilitadores para que as crianças construam o sentido de pertencimento. A organização do trabalho pedagógico nos momentos de alimentação, repouso e higiene, centra-se na educadora e segue uma ordem pré-estabelecida coordenada por ritmos que se conectam a dispositivos de controles simbólicos. Desta forma, as interferências instituídas nos momentos em que as crianças estão comendo, dormindo ou fazendo

a higiene do corpo, são regidas, em parte, por representações que a Psicologia e a Medicina equivocadamente fizeram da criança, separando a cabeça do corpo.

Em contraposição, as crianças observadas, dissentem, em certa medida, das regras impositivas e estabelecem outros tantos modos de participar destes momentos. Inventam e experimentam escolhas múltiplas nos usos dos talheres, dos colchões e das escovas de dente. Inventam também formas de cuidado com o próprio corpo e com o corpo dos outros. Mostram o gosto e o prazer de “inventar moda” (Nogueira, 1997), fazem arranjos sociais e são solícitas nas relações entre si. Reivindica com suas linguagens que o espaço destinado a elas, seja seguro, útil, arejado, iluminado, limpo, aconchegante, colorido, enfim, um espaço educador.

Desta forma esta pesquisa constatou que as crianças pequeninhas, nas suas múltiplas interações produzem conhecimentos muito mais do que os reproduzem.

Os pesquisadores e educadores italianos há muito tempo se debruçaram sobre o tema da relação família/creche e trazem considerações importantes a respeito da participação da família na vida da creche. Este, porém, é um aspecto negligenciado no interior da creche, e revelado pela pesquisa como um dispositivo cerceador das práticas das educadoras. A relação creche/família se estrutura nas ambivalências dos papéis, da família que cuida do filho no espaço privado e da educadora que cuida das crianças no espaço público. Estas relações, tanto levam a conflitos e desencontros, como também, impedem que haja inovações nas práticas pedagógicas das educadoras.

A participação da família na vida da creche exige que educadoras e todas as que cuidam das crianças nestas instituições, façam ajustes para incluí-la como parceira das escolhas e das difíceis decisões que devem ser feitas quando se educam crianças pequeninhas participantes de relações sociais em espaços públicos. Espera-se que as interpretações, o que segundo Maluguzzi (1999) é o ato mais importante do educador na educação das crianças, sejam feitas sob a ótica da interdependência da relação. Assim, as decisões tomadas serão determinadas e determinantes para o bem-estar de todos.

Neste sentido, identidade profissional da educadora de creche deve ser foco de atenção. Mesmo um extenso aporte de teorias não será suficiente para delinear a função desta profissional. Serão necessárias muitas discussões, reflexões, análises e pesquisas para que esta tarefa se concretize, e mesmo assim, ela não estará terminada, pois a essencialidade da mesma se insere num contexto complexo e flexível e segue as determinações produzidas nas relações sociais e

culturais. Portanto, esta tarefa não se restringe e se isola dentro da creche. Vai além de seus muros, infiltra-se nos diversos âmbitos sociais e convida para um olhar apurado, cuidadoso, refinado, capaz de dismantelar conceitos que ofuscam a compreensão da forma de organização desta instituição. Dahlberg, Moss e Pence (2003) dizem que:

As instituições dedicadas à primeira infância podem ser entendidas como fóruns públicos situados na sociedade civil em que as crianças e adultos participam juntos em projetos de importância social, cultural, política e econômica.[...] Há profundas escolhas a serem feitas [...] as quais nunca são neutras, pois são permeadas por valores. Sempre conduzem implicações e consequências sociais. Elas dizem muito sobre o papel e sobre a posição que atribuímos às crianças pequenas e sobre a maneira como encaramos nossas democracias, nossos governos e nossas sociedades em geral, porque as instituições dedicadas à primeira infância têm uma grande importância simbólica. Elas são declarações sobre como nós, como adultos, entendemos a infância e o seu relacionamento com o Estado, com a economia, com a sociedade civil e com o domínio privado (Idem, p. 101-117).

Antes, porém, a busca pela identidade profissional tem como primazia o entendimento por parte da educadora, da importância e relevância de educar crianças pequenininhas. Como construtora de conhecimentos e culturas,

[...] deve organizar espaços, oferecer materiais diversificados, técnicas novas para que as crianças produzam conhecimento e acima de tudo, que seja [...] profissional reflexivo que procura aprofundar seu entendimento sobre o que está fazendo (Idem, p.112).

Construir significado a partir do que está acontecendo desloca a atenção do olhar psicologizante para perspectivas múltiplas do movimento pulsante das crianças. Arranjar espaços onde as crianças possam construir suas identidades e escolher os alimentos preferidos, o jeito de escovar os dentes e lavar as mãos, dormir ou ficar brincando, conversar e trocar idéias. Rescindir as práticas de arrumar espaços estabelecendo regras que induzam a cerceamentos e limitações nas interações dos meninos e meninas. Preceitos que se diluem nas ambivalências produzidas no RCNEI, e que apresentam concepções contraditórias sobre a educação das crianças pequenas.

Cerisara (2002) em seu artigo “O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas” tece análises sobre as reformas educacionais implementadas na área da educação infantil, enfatizando aspectos relativos ao financiamento e à formação das profissionais

que atuam na educação infantil. Apresenta as polêmicas e as ambigüidades do RCNEI (2001) e afirma que os conteúdos apresentados nos volumes II e III são contraditórios e:

[...]evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (Idem, p.340).

A pesquisa convalida estes mecanismos comunicativos que são expressos nos diálogos, nos movimentos, nos silêncios, nos gestos, formando um enredo confuso, contudo, repleto de coisas para se olhar bem, ver de novo, achar o novo. Meninos e meninas produzem saberes e sabores quando estão experimentando os alimentos, produzem movimentos e convencimentos quando são enfileirados para dormir, produzem encantamentos e desencantamentos quando estão interagindo com seus pares e com as educadoras.

Essas inflexões tomam-se vultosas quando todas as turmas se encontram para realizar um acontecimento. São marcantes os momentos de alimentação, e pelas observações realizadas, é possível apontar que mesmo estando regidos por regras inflexíveis, os dissentimentos das crianças convidam as educadoras para reverem suas práticas. Este dado pode ser constatado na própria dinâmica da alimentação quando as educadoras se ajudam mutuamente numa relação de interdependência, fato que não se repete em outros momentos do trabalho pedagógico. Estes momentos permitem um maior dissentimento, pelo próprio formato que adquiri um espaço ocupado por muitas crianças. Isto, porém, não invalidava a ação de cuidar dos hábitos das crianças e manter o controle da alimentação saudável também pelos parâmetros da medicina.

Para as crianças, frequentar a creche é imergir na vida social da esfera pública, numa nova forma de vida social. Portanto, as experiências propostas nestes espaços organizam seu dia em etapas, controlando o ritmo dos movimentos, como que para moldá-las ao ritmo da vida social. Ampliar as experiências permitindo a elas cuidar do próprio corpo, dos objetos, do ambiente influi significativamente na construção de suas identidades, e conseqüentemente, na identidade profissional da educadora. Assim como as crianças estabelecem suas identidades através de relacionamentos recíprocos, os adultos também o fazem. Interessante ressaltar que a construção

de identidades não subentende perda de autoria, e sim, que o processo de socialização confere ajustes constantes às crianças, às educadoras e às famílias.

A historiografia nos permite suscitar reflexões sobre o que estamos oferecendo às crianças em termos de experiências significativas e que pedagogia está sendo construída para educá-las. A reconstrução do passado convida-nos a compreender a historicidade das relações configuradas no seio das sociedades. Nesta abordagem, as discussões saem do campo do conformismo, das práticas romantizadas e se instalam no campo da criticidade, estabelecendo a cultura do diálogo. Por esse caminho, trago as polêmicas sobre o discurso da indissociabilidade do cuidar e educar e as configurações das práticas pedagógicas na creche permeadas pelas representações sociais e culturais, historicamente construídas, na identidade deste contexto.

Evidenciou-se nas últimas pesquisas produzidas sobre a educação das crianças pequenininhas em creche, que o discurso binário, educar e cuidar tornou-se um equívoco. Na prática, as relações dicotômicas entre professoras e educadoras permanecem inalteradas. O embate na hierarquia das funções: quem cuida e quem educa, parece ignorar as discussões em debate. Obviamente que discursos não mudam práticas, mas podem fazer inferências indesejadas no campo educativo. Além disso, as contradições se situam também nas questões políticas colocadas na identidade das profissionais que possuem condições diferentes para atuarem no mesmo campo educativo.

A pesquisa trouxe dados para pensarmos a relação do cuidar e do educar numa outra perspectiva. O campo investigado não apresenta cargos diferenciados para a função de educar, portanto, o embate entre quem cuida e quem educa não se configura nesta dissertação. Entretanto, as dicotomias destas funções foram claramente detectadas nos relatos das educadoras, as quais consideram que os momentos de cuidados tomam muito tempo da organização do trabalho na creche e por isso, atividades mais importantes não são desenvolvidas.

Sobre esta perspectiva fica evidente que o que está em jogo não é a superação do discurso da indissociabilidade do cuidar e do educar. Questões profundas sobre a profissão da educadora de creche precisam entrar para pauta das discussões. Faz-se pertinente e urgente refletirmos sobre esta profissão que está sendo construída (Mantovani e Perani, 1999), e que inegavelmente, tem suas premissas nas especificidades das crianças pequenininhas. A creche não pode ser estruturada no modelo do hospital, da casa, da escola (Faria, 2003) e nem a educadora, construir sua identidade no modelo de mãe ou babá (Ávila, 2002; Búfalo, 1999). Entretanto, partimos do

pressuposto que a identidade profissional da educadora de creche não a exime das funções da educação com cuidado (Sayão, 2005), e para tanto, ela deverá:

[...] com certeza saber o máximo possível sobre a criança: conhecer sua história, sua família, o ambiente físico onde ela vive, os problemas da sua saúde e da sua alimentação; conhecer o pai, a mãe, a avó ou os irmãos, possivelmente ter visto alguma vez a criança junto deles para descobrir como é esta criança da qual vai se tornar em parte responsável, para conhecer a rede de relacionamentos na qual ela já se movimenta. Deverá possuir conhecimentos higiênicos e sanitários suficientes para criar um ambiente saudável ou para detectar se algo não vai bem por razões fisiológicas [...]. Deverá ter conhecimentos sociológicos suficientes para entender o contexto familiar, econômico, social no qual a criança vive, os problemas do lugar no qual está situada a creche. [...] E depois deverá aprender a vê-la, a decifrar os sinais que ela dá, mais dificilmente perceptíveis, mas extremamente significativos nos pequeninhos (Mantovani e Perani, 1999, p.85).

Frente a estas questões, a formação da educadora de creche exige o embate de conhecimentos, das diversas áreas, científicas e artísticas, tomando-se o cuidado de não usá-los com intenção de instrumentalizar a educação das crianças.

É interessante pontuar, ainda que de forma sucinta, para encerrar esta dissertação de mestrado e desencadear um novo processo de reflexão sobre a educação das crianças pequeninhas, sobretudo nas formas de cuidados com o corpo, o conceito de Gramsci sobre liberdade. Para ele, liberdade gera responsabilidade que gera disciplina. A única liberdade é aquela que é responsável, e para que isso ocorra, é preciso que as relações sociais se pautem em opções de propostas e não em imposições.

Neste sentido, oferecer às crianças pequeninhas, educação que vise a construção da liberdade e da felicidade é dar-lhes o direito de escolha, o direito de viver experiências plenas, o direito de brincar e de se expressar de formas múltiplas, o direito de receber afeto, o direito de viver suas infâncias. E para que não nos esqueçamos faz-se pertinente registrar os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 1995): nossas crianças têm o direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Bibliografia

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: Theodor W. Adorno. Cohn, Gabriel (Org). **Coleção grandes cientistas sociais**, n. 54, São Paulo: Ática, 1986.

ALMEIDA, João A. G. **Amamentação um híbrido natural e cultural**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ANDRADE, Paulo Cesar Pavani Rabelo. **Mobiliário para Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 43., p. 46-57, 1997.

_____. A pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Etnografia da Prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Koogan, 1981.

_____. **O tempo da História**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ARROYO, M. G. O significado da infância. **Revista Criança**, Brasília, n. 28, p. 17-21, 1995.

ÁVILA, Maria José. **As professoras de crianças pequenas e o cuidar e o educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARRETO, Ângela M. Rabelo F. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 37, p. 7-21, 1995.

_____. Por que e Para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994, p.11-15.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BECCHI, Egle e BONDIOLI, Anna (Org.). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus editorial, 1984.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Tempo, tempo vivido e história**. São Paulo: Edusc, 2003.

BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003, p57-80.

_____. **O tempo no cotidiano infantil: perspectiva de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: Uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 161-172.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In.: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org). **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 134-149.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRUHNS, Heloísa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.

BRUHNS, Heloísa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis (Org). **O corpo e o lúdico: ciclo de debates, lazer e motricidade – FEF – Universidade Estadual de Campinas**, Campinas: Autores Associados, 2000.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1997.

_____. O imprevisto previsto. **Pro-posições**, Campinas, vol.10, n.1[28], p.119-131, mar.1999.

BURKE, Peter (Org). **A escrita da história novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. Educação pela higiene: histórias de muitas cruzadas. V. 23 / n. 59 – abr, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 11-20, fev.1992.

_____. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994. p.32-42.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

_____. **Nossa creche respeita criança**. Brasília: MEC, 1995.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p.126-142, 1999.

CARDOSO, Sergio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto... [et. al.]. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CERISARA, Ana Beatriz. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 329-348. set.2002.

_____. Em busca do ponto de vista das crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org). **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. p. 35-45.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COSNIER, Jacques. **Chaves da Psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

COUTINHO, Ângela M. Scalabrin. **As crianças no interior da creche: A Educação e o cuidado nos momentos do sono, higiene e alimentação**. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências da Educação. Ilha de Santa Catarina: 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 2004.

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Cadernos Cedex**, Campinas, n. 43, p. 38-45, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol.26, n.91, p. 351-360, maio/ago, 2005.

DIAS, Lara Simone. **Infâncias nas Brincadeiras**: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, V. I, 1994.

_____. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **A face oculta da escola**: educação e trabalho capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org). **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, Antonio Gomes. **Gerar, Criar, Educar**: A criança no Portugal do Antigo Regime. Coimbra - Portugal: Quartelo, 2000.

_____. Higiene e Controle médico da infância e da escola. **Cadernos Cedex**, Campinas: v. 23, n. 59, p. 9-24, abr.2003.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev.1994.

FILIPPINI, Tiziana. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org). **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. 123-135.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:** relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, Campinas: 2004.

FINKELSTEIN, Barbara. Incorporando as crianças à História da Educação. **Teoria e Educação**, 6, p. 183-209. 1992.

FLANDRIN, Louis Jean; MONTANARI, Massimo (Org). **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade Ltda, 1998.

FOUCAULT, Michael. O nascimento da medicina social. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 79-99.

_____. *A política de Saúde Pública no século XVIII*. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 193-207.

FREITAS, Luiz Carlos. **Uma Pós-modernidade de Libertação:** reconstruindo esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Marcos C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moysés Junior (Org). **Os intelectuais na História da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. *Pistóia: elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade*. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 118-131.

GALDABINO, Eva. O dia-a-dia educativo na creche. In: BONDIOLI, Anna (Org). **O Tempo no Cotidiano Infantil**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 31-42.

GALIMBERTI, Umberto. **Corpo Specchio dell'anima**. La Republica, Roma, 2001. Acessado por Internet: <http://lqxserver.uniba-it/lei/rassegna/990803.htm>. Tradução Portuguesa de Selvino José Assman – Florianópolis, 2001.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.145-158.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org). **Bambini:** A abordagem Italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.150-169.

GARIBALDI, Antonio. As modalidades do fazer educativo: a atividade negociada. In: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Campinas: Autores Associados, 2003. p.37-54.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOBBI, Marcia A. **Desenhos de Outrora, Desenhos de Agora: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2004.

_____. **Lápis Vermelho é de Mulherzinha: relações de gênero, desenho infantil e educação infantil**. Tese (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 1997.

GODOI, Elisandra G. **Educação Infantil: Avaliação escolar antecipada?** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

_____. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Editora mediação, 2004.

GONDRA, José G. **Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: (Capítulo IV – modelo higiênico e educação escolar, p. 128-181), 2000.

_____. (Org). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978.

GUATARRI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense S^a, 1987.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 41-78, jul.1999.

_____. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 43, p. 8-25, 1997.

HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 70-78, fev.1987.

_____. Políticas Integradas de Cuidado e Educação Infantil: o exemplo da escandinávia. **Pro-posições**, Campinas, v. 7, n. 3 (21), p. 36-50, nov.1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HASSE, Manuela. O processo de apreensão e de re-criação do mundo. **Pro-posições**, Campinas v. 14, n. 2 (41), p.53-60, maio/ago.2003.

HERSCHMANN, M. Entre a Insalubridade e a ignorância. A construção do campo médico e do ideário moderno no Brasil. In: HERCHMANN, M.; KROPF, S. P.; NUNES, C. (Org) **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 11-67.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, V.26, n.91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

JEDLOWSKI, Paolo. Memórias: Temas e Problemas da Sociologia da Memória do século XX. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 1 (40), p. 217-234, jan/abr.2003.

KISHIMOTO, Tishuko. M. Política de formação Profissional para Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XX, n. 68, dez.1999.

_____. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1993.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I (Org). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1997.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KUHLMANN, Moysés . **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”**. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, São Paulo, 1990.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: Faria, A. L. G. e PALHARES; Mariana S. P. (Org). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

LEFÉVRE, Fernando. **Mitologia Sanitária: Saúde, doença, mídia e linguagem**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

LEITE, Miriam L. Moura. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-50.

LELLA, Gandini; EDWARDS, Carolyn (Org). **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÚDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. **A pesquisa em Educação: uma abordagem qualitativa**. São Paulo: Cortez, 1986.

LUDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º – Grau: Uma análise Sociológica**. Campinas: Papyrus, 1992.

MALAGUZZI, Loris. *História, Idéias e Filosofia Básica*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. In. BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 173-184.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, Campinas, vol.10, n. 1 (28), p. 75-98. mar.1999.

MARCELINO, Nelson C. O fazer e o uso do tempo na infância. **Comunidade**, IAC, ano 4, n. 7, p. 86-98, 1986.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARGARETH, Rago; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; NETO, Alfredo Veiga (Org). **Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzchianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Humanitas Editora UFMG, 2001.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MELLO, Ana Maria. Tempo de mudança na creche da Vila Praia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 79-84, fev.1987.

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

MOTA, Joaquim Antonio César. **Ideologia implícita no discurso da amamentação materna e estudo retrospectivo comparando crescimento e morbidade de lactentes em uso humano e leite de vaca**. Dissertação (Mestrado em Medicina). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1990.

MUSATTI, Tullia. *Modalidades e Problemas do processo de socialização entre crianças na creche*. In: BONDIOLI, Anna; MONTOVANI, Susanna (Org). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 189-201.

NIGITO, Gabriella. *Tempos Institucionais, tempos de crescimento*. In: BONDIOLI, Anna (Org). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004. p.43-95.

NOGUEIRA, Denise. **A criança pequena produz cultura?** Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares. Campinas, Trabalho apresentado para conclusão do curso de Pedagogia, FE-UNICAMP, 1997.

NOVAES, Adauto (org). **O olhar**. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. *Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança. Reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da Educação Infantil*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Org). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa S.A., 2004. p. 181-204.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: Construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O lugar do imprevisto no espaço da Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. **“Comida, Diversão e Arte”**: O coletivo infantil em situação de alimentação na creche. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 1994.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. *Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)*. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 23, n. 80, p. 109-136, set.2002.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura infantil em creche**: um estudo sobre brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 84-106.

QUINTEIRO, Jurema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Editores Associados, 2002. p. 19-48.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! Porto Alegre: Mediação, 1998.

REVISTA PATIO EDUCAÇÃO INFANTIL. Por que educar significa cuidar? Porto Alegre: Artmed, ano 1, n. 1, abr/jul.2003.

RINALDI, Carlina. O currículo Emergente e o Construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org). **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Criança e Educação: caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa S.A., 2004. p. 245-256.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação Escolar e higienização da infância. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abr.2003.

_____. **A higienização dos costumes**. Educação escolar e saúde no projeto do instituto de hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

ROMAGNOLI, Daniela. Guarda no sii vilan: as boas maneiras à mesa. In: FLANDRIN, Louis Jean; MANTANARI, Massimo (Org). **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade Ltda, 1998. p. 496-508.

ROTTERDAM, Erasmo. **A Civilidade Pueril**. Portugal: Editorial Estampa, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: Para quem? **Ciência e Cultura**, 28 (12), p. 1466-1471, dez.1976.

_____. 0 a 6: desencontro de estatísticas e atendimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 36-48, nov.1989.

_____. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara (Org). **Família em promessas contemporâneas: invasões culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. p.167-190.

_____. Teorias de Gênero e Subordinação de idade: um ensaio. **Pro-posições**, Campinas, Vol. 7, n. 3 (21), 17-23. nov.1996.

_____. Sísifo e a Educação Infantil Brasileira. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 1 [40], p.177-194, jan/abr.2003.

SADER, Emir. **Século XX uma biografia não-autorizada: o século do imperialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. *Corpo, Ética e Cultura*. In: BRUHNS, M. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org). **O corpo lúdico**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 79-88.

_____. Bom para os olhos, bom para o estômago: o espetáculo contemporâneo da alimentação. **Pro-posições**, Campinas: v. 14, n.2 (41), p. 41-52, maio/ago. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **Saberes sobre as crianças**. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998). Portugal: Universidade do Ninho, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa S.A, 2004.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores S.A, 2004. p. 9-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n. 91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. O cuidado na Educação Infantil: Uma análise de Gênero. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, Ano I, n. 1, p. 45-47, abr/jul, 2003.

_____. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 77-87.

SILVA, Anamaria Santana. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-posições**, Campinas, vol.10, n.1(28), p.40-53, mar. 1999.

SILVA, Antonio Augusto Moura. **Amamentação: Fardo ou desejo?** Estudo histórico-social dos saberes e práticas sobre aleitamento na sociedade brasileira. Dissertação (Mestrado em Medicina Social). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1990.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no corpo: Estudo a partir da Ginástica Francesa no séc. XIX.** Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. (org). **Corpo e História.** Campinas: Autores Associados, 2001

_____. Prefácio. In: ZARANKIN, Andrés. **Paredes que domesticam: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista.** São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. *Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas.* **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 77-90, maio/ago, 2003.

SOUZA, Laura de Mello. Instrução e vida privada: obediência, sobrevivência e escola. In: **História da vida privada no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, vol. 1, 1997. p. 347-358.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 96-113.

STEINER, George. **Linguagem e Silêncio.** Ensaios sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TONUCCL, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VALADÃO, Marina Marcos. **Educação Infantil e Saúde: Estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília, MEC. 1997.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (67): p. 3-16, nov.1988.

VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Da água que penetra no corpo àquela que reforça. In: VIGARELLO, Georges. **O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal.** São Paulo: Martins Fontes, 1996. . 103-181.

_____. A história e os modelos do corpo. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 21-30, maio/ago.2003.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1987.

ZARANKIN, Andrés. **Paredes que domesticam: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista**. São Paulo: Fapesp, 2002.

