

**Julyana Mognon Pereira**



1290002730



FE

TCC/UNICAMP P414c

**A construção da Pedagogia da Educação Infantil e os  
desenhos: um breve estudo sobre creches de empresa e os  
indicativos e mudanças na creche CAS – UNICAMP**

**TCC  
UNICAMP**

300800152

UNICAMP

UNICAMP

**Julyana Mognon Pereira**

**A construção da Pedagogia da Educação Infantil e os  
desenhos: um breve estudo sobre creches de empresa e os  
indicativos e mudanças na creche CAS – UNICAMP**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência  
parcial para a graduação no  
curso de Pedagogia da Faculdade  
de Educação, UNICAMP, sob  
orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana  
Lúcia Goulart de Faria.

**Campinas**

**2005**

UNIDADE	F.E
Nº CHAMADA	
TORÇÃO	2730
PREÇO	123 6006
INSSC	X
DATA	24/03/06
Nº CPD	

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

P414c Pereira, Julyana Mognon.  
A construção da pedagogia da educação infantil e os desenhos : um breve estudo sobre creches de empresa e os indicativos e mudanças na creche CAS - UNICAMP / Julyana Mognon Pereira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Ana Lúcia Goulart de Faria.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Criança pequena. 2. Educação infantil. 3. Cultura infantil. 4. Formação.  
5. Desenho infantil. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-258-BFE

## Agradecimentos

Meus sinceros e carinhosos agradecimentos à minha família, meus pais: Vanderlei e Márcia, minhas irmãs: Lucyana e Maryana, e meu marido: Leonardo, pelos eternos incentivadores que foram, são e serão, sempre. Agradeço por estarem ao meu lado em mais esta conquista, pela paciência nos momentos difíceis, pela compreensão da minha ausência constante durante estes anos acadêmicos, pela ajuda em todas as horas e pelo amor incondicional.

À Professora Ana Lúcia, agradeço pela paciência, dedicação e entusiasmo com que orientou esta pesquisa. Acredito que consegui aprender um pouco de seu inesgotável conhecimento sobre a Educação Infantil, as crianças pequenas e as bem pequeninhas, também sobre creche e pré-escola.

Agradeço à Creche Área de Saúde, por me aceitar também como pesquisadora (além de estagiária) em especial à Magali, sempre receptiva, disponibilizou-me todo material necessário para a coleta de dados. Obrigada às professoras e às crianças do Maternal I do período da manhã por serem os sujeitos desta pesquisa. Agradeço também às companheiras de trabalho do período da tarde, foi um ano maravilhoso ao lado de vocês todas.

Às colegas do grupo de orientação de TCC da Professora Ana Lúcia, agradeço: pelas contribuições, experiências, questionamentos, conhecimentos. Em especial à amiga Luciane, que além de ler todas as versões e ouvir todas as idéias desta pesquisa, compartilhou ansiedades, alegrias, angústias e tristezas. À Rose, sou grata pelas cotas de impressão coloridas.

À Lara Dias, segunda leitora deste TCC, obrigada pela seriedade das leituras feitas e por reservar um pouco de seu tempo para trazer contribuições valiosas para esta pesquisa. À Marcia Gobbi, grata sou por despertar meu olhar para os desenhos infantis.

Agradeço também às amigas: Thaís e Mariana, pela amizade sincera (e espero que eterna) durante esses quatro anos que passamos juntas na universidade. Por todos os momentos, pelas risadas, pelos trabalhos que fizemos juntas, e por me acompanharem nessa trajetória final, tão alegre porém tão saudosa.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação da Unicamp, aos funcionários e funcionárias, amigos e amigas da turma 02 noturno, todos e todas, que de alguma forma, possivelmente contribuíram para que esta pesquisa se concluísse e também para minha formação acadêmica.

*Todas as pessoas grandes foram um dia  
crianças. (Mas poucas se lembram disso).*

Antoine de Saint-Exupéry

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>01</b>
<b>1 – Os desenhos das crianças.....</b>	<b>08</b>
<b>2 – Procedimentos da Pesquisa.....</b>	<b>15</b>
<b>3 – As creches de empresa.....</b>	<b>23</b>
3.1 – O processo de criação da primeira creche da Universidade Estadual de Campinas – o CECI UNICAMP.....	32
3.2 – A Creche Área de Saúde – CAS – UNICAMP.....	38
<b>4 – O local da Pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>5 – Os Sujeitos da pesquisa: Os meninos, as meninas e as professoras do maternal I.....</b>	<b>49</b>
<b>6 – Professora desenha, criança pinta, mas criança desenha também: O desenho infantil revelando um período de construção da Pedagogia da Educação Infantil na CAS.....</b>	<b>54</b>
<b>7 – Considerações Finais.....</b>	<b>67</b>
<b>8 – Bibliografia.....</b>	<b>72</b>
<b>9 – Anexos.....</b>	<b>77</b>
9.1 – Anexo 1 - Siglas utilizadas.....	78
9.2 – Anexo 2 - Planta da Universidade Estadual de Campinas.....	79
9.3 – Anexo 3 - Planta da Creche Área de Saúde.....	80

## Introdução

O tema para este trabalho de conclusão de curso surgiu primeiramente enquanto eu cursava a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica, na qual deveria elaborar um levantamento bibliográfico sobre o tema para meu TCC. Neste momento, fui tomada por uma imensa dúvida sobre o que eu queria pesquisar.

Quando entrei no curso de Pedagogia, pouco sabia sobre a Educação Infantil. Pensava baseada no senso comum, que professora era, exclusivamente, aquela que dava aulas, ensinava a ler e a escrever. No terceiro ano da faculdade, comecei a trabalhar como bolsista numa das creches da UNICAMP, o Centro de Convivência Infantil (CECI), através do programa de bolsa trabalho do Serviço de Apoio ao Estudante. Até então não havia tido experiência alguma com Educação Infantil, porém o trabalho com as crianças pequenininhas, no berçário, mudou completamente minha visão em relação ao que eu queria fazer... A Educação Infantil se tornou o foco para minha formação, decidi que queria ser professora dos pequenos e pequenas, englobando todas as especificidades da professora da pequena infância.

Quando me vi tendo que escolher um tema para realizar minha pesquisa, fiquei muito dividida, pois até então no curso de Pedagogia eu só havia cursado matérias referentes ao Ensino Fundamental. Foi com o incentivo da Professora Patrícia Prado – doutoranda da Faculdade de Educação que como bolsista Pibig ministrava a disciplina de Metodologia da Pesquisa Científica em Ciências da Educação – que decidi pesquisar as crianças pequenininhas e o desenho infantil produzido por elas, algo que há muito já me indagava. Por que a ausência do desenho nas atividades das crianças de 0 a 3 anos? Por que o desenho na pré-escola buscava uma figuração do real?

Foi então que a Professora Patrícia me indicou a leitura de uma dissertação de mestrado “Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil”, de Marcia Gobbi, uma grande amiga sua.

Contudo foi durante a elaboração desta pesquisa que esta foi tomando a sua forma atual, conforme as orientações da Professora Ana Lúcia Goulart de Faria. Aprofundei minhas leituras sobre a educação dos pequenos e pequenas, principalmente na faixa etária

do 0 a 3 anos e sobre creches de empresa, fazendo um breve estudo sobre as lutas feministas em prol de creches em empresas, em especial nas creches da UNICAMP.

Resolvi aceitar o desafio de pesquisar os bebês de 0 a 3 anos, pois o desenho nesta faixa etária é pouco pesquisado. Lima (2004), que também pesquisou os desenhos das crianças de 0 a 3 anos constatou: *E o que dizer das produções das crianças de 0 a 3 anos? Os estudos que privilegiam o desenho das crianças pequenininhas são quase inexistentes* (p. 1-2).

Escolhi as crianças de 1 a 2 anos, pois as formas de comunicação utilizadas são diferentes da fala, podendo ser outras em suas diversas linguagens, entre elas o desenho. De acordo com Dias (2005) que investigou o brincar em uma creche pública e uma creche privada de Campinas – SP:

*Tirar as crianças do anonimato tem sido um dos grandes méritos das pesquisas em Educação Infantil, que ainda buscam seus jeitos próprios de investigar em virtude da dificuldade, por exemplo, de se dar voz às crianças pequenas que ainda não falam e da necessidade de se buscar novas metodologias, de se refinar o olhar sobre a criança e de se descobrir as várias outras possibilidades de coleta de dados além da oralidade dos sujeitos* (p. 44).

Algum tempo depois, quando comecei a trabalhar como estagiária em outra creche da UNICAMP, a Creche Área de Saúde, passei a trabalhar com as crianças do maternal I, justamente aquelas de 1 a 2 anos. Optei por realizar esta pesquisa na própria Creche Área de Saúde da UNICAMP por ser então meu local de trabalho e por ser um local no qual não existem muitas pesquisas feitas. De acordo com Palmen (2005), que em sua dissertação de mestrado pesquisou a implementação das creches das Universidades Estaduais Paulistas: USP, UNICAMP e UNESP, as creches da UNICAMP possuem poucas pesquisas, principalmente no que se refere à temática da Sociologia da Educação, perspectiva adotada nesta pesquisa.

As pesquisas já realizadas na creche da UNICAMP foram relacionadas por Palmen (2005):

ARNAIS, Magali Ap. de Oliveira. **Novas crianças na creche: o desafio da inclusão**. Campinas, SP, 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

DOHI, Cristina T. **Relações entre a organização do espaço físico em instituições de Educação Infantil e o desenvolvimento da autonomia**. Campinas, SP, 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). FE/UNICAMP.

FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho... O trabalho na creche: um estudo do Centro de Convivência Infantil da UNICAMP – trajetórias e perspectivas**. Campinas, SP, 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

FINCO, Daniela. **As concepções do brincar para as profissionais do CECI (Centro de Convivência Infantil da Universidade Estadual de Campinas)**. Campinas, SP, 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). FE/UNICAMP.

LESSA, Samanta. **A ausência paterna e/ou materna: um estudo sobre as repercussões em crianças que freqüentam creches e pré-escolas**. Campinas, SP, 1998. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). FE/UNICAMP.

NOGUEIRA, Denise C. **A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares**. Campinas, SP, 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). FE/UNICAMP.

PALMEN, Sueli Helena de C. **O lugar do imprevisto no Espaço da Educação Infantil**. Campinas, SP, 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). FE/UNICAMP.

\_\_\_\_\_. **A implementação de creches nas universidades estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP**. Campinas, SP, 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

Diante deste quadro, podemos observar a inexistência de pesquisas que contemplem ao mesmo tempo as creches de empresa, no caso a Creche Área de Saúde, e o desenho infantil, fazendo-se esta pesquisa relevante por contribuir para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil nestas instituições, concebendo o desenho como uma das manifestações desta Pedagogia.

Através de meu estudo sobre a temática das creches de empresa, pude constatar que a história dos espaços coletivos para as crianças esteve sempre ligada à história da mulher trabalhadora, que foi a primeira a lutar por um local apropriado onde pudesse deixar seus filhos enquanto trabalhava. Segundo Faria (1999) a reivindicação por creches e a história destas instituições esteve sempre ligada à questão do trabalho feminino:

*Em um primeiro momento, ainda sem muita clareza sobre os direitos de as crianças pequenas serem educadas também fora da família – bandeira essa levantada nos anos 80 – as creches eram reivindicadas no bojo dos direitos da mulher trabalhadora. Não sabíamos que esse enfoque na mãe legitimava o caráter assistencialista das instituições para seus filhos, o que fazia as creches filantrópicas e as poucas iniciativas públicas para as crianças pequenas estarem nas Secretarias da Promoção Social ou da Assistência Social (p. 25).*

E foi observando esta trajetória que pude chegar aos dias atuais na Creche Área de Saúde e investigar como nela está se dando a construção da Pedagogia da Educação Infantil. Essa construção está sendo destacada na pesquisa, pois essa creche, assim como as demais creches de empresas criadas nos anos 70 e 80, nasceu a partir de uma concepção médico-higienista e com o passar do tempo foi adotando uma nova perspectiva para a prática educativa no trabalho com as crianças.

Sobre a construção de uma Pedagogia para a infância Faria (2003) propõe que as instituições tenham espaço para as interações e os confrontos:

*Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as*

*idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam construir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (p. 70)*

Busquei trazer o desenho a esta pesquisa como uma das manifestações desta Pedagogia da Educação Infantil, sendo ele uma atividade que possibilita à criança produzir cultura e história, vivenciar descobertas, brincar, imaginar, criar... Utilizei-me das pesquisas de Gobbi (1995; 2004), e Leite (2001) que trazem uma perspectiva de desenho como linguagem e comunicação, assim como as experiências italianas também o fazem. Essa visão se contrapõe àquela de ver o desenho de forma etapista e desenvolvimentista, visões criticadas por Mário de Andrade, também estudioso dos desenhos infantis.

*Segundo Dallari (1990), é injusto reduzirmos ou privilegiarmos o aspecto motor, ainda que saibamos que o corpo da criança vai controlando também progressivamente seus traçados, seus gestos. Assim como apontava Mário de Andrade, Dallari afirma que o corpo todo da criança desenha. Quantas chances não perdemos nós, adultos e adultas, de observar e aprender com as crianças, ficando mais acomodados à espera de futura figuração e revelando uma concepção de vir-a-ser adulto no que se refere a produção de desenhos? (Gobbi, 2004: 113)*

Assim, procuro contemplar nesta pesquisa o desenho como processo, em contraposição ao desenho como produto, tão visado pelas professoras e pelos professores que o vêem a partir de uma concepção etapista.

Portanto, o objetivo deste trabalho de pesquisa é conhecer como está sendo construída a Pedagogia da Educação Infantil na Creche Área da Saúde – UNICAMP, a partir de uma visão de criança produtora de cultura enquanto sujeito de direitos. O desenho e as práticas educativas referentes a esta atividade serão os indicativos da forma como está se dando esta construção. A centralidade do trabalho pedagógico na creche pesquisada está

na criança? Os pequenos e pequenas estão sendo vistos por inteiro? A infância está sendo valorizada enquanto uma fase da vida que possui especificidades?

Para isso, essa pesquisa foi dividida em sete capítulos, todos articulando a teoria com a realidade encontrada durante a ida a campo.

No primeiro capítulo “Os desenhos das crianças”, trago as produções infantis coletadas durante a pesquisa de campo. Em respeito às crianças, já inicio este trabalho de conclusão de curso com os desenhos delas, que foram sujeitos desta pesquisa, valorizando os desenhos, os pequenos e as pequenas.

No segundo capítulo “Procedimentos da Pesquisa”, apresento a forma como se deu a pesquisa, o embasamento teórico com os autores estudados e a pesquisa de campo, abordando como se deram as observações.

No terceiro capítulo “As creches de empresa”, faço uma breve discussão sobre a criação de creches em empresas, utilizando-me da bibliografia de um partido político, o Partido Comunista Brasileiro – PCB, pois este é um tema pouco pesquisado pelas ciências sociais no âmbito acadêmico. Trago também a trajetória da implantação da primeira creche da UNICAMP, o Centro de Convivência Infantil (CECI), no campus de Campinas, e o processo de criação da Creche Área da Saúde, a CAS, mostrando como eram suas primeiras concepções em relação ao trabalho com as crianças de 0 a 4 anos.

No quarto capítulo, “O local da pesquisa”, apresento os espaços da Creche Área de Saúde, mostrando como é que estes espaços têm proporcionado às crianças viverem as suas infâncias.

No quinto capítulo, “Os sujeitos da pesquisa” busco dar voz às crianças pequenininhas. Apresento a turma pesquisada no Maternal I do período da manhã da CAS e as professoras.

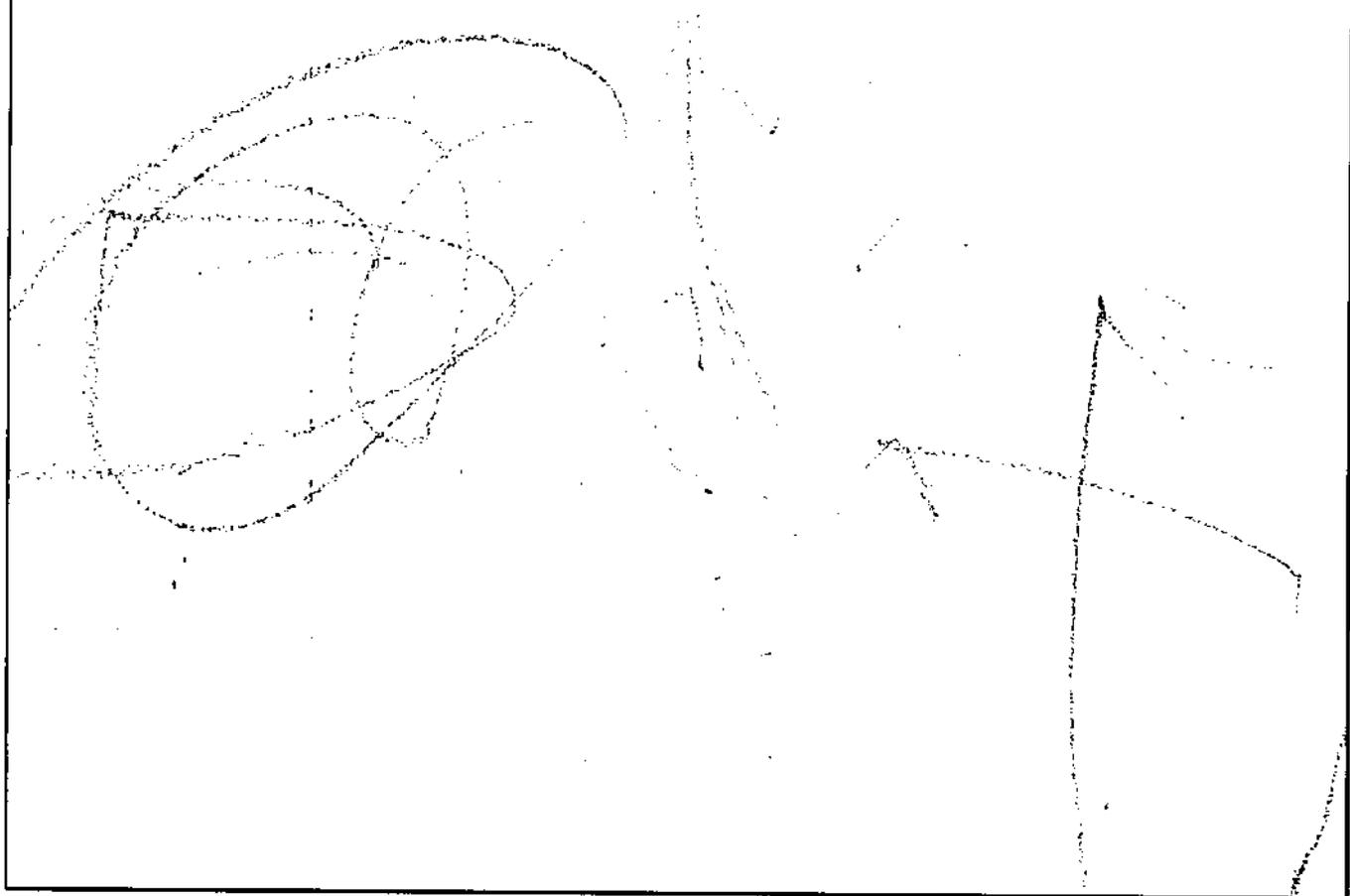
Já no sexto capítulo “Professora desenha, criança pinta, mas criança desenha também – O desenho infantil revelando um processo de construção da Pedagogia da Educação Infantil na CAS” apresento e faço uma problematização da forma como o desenho é trabalhado na Creche Área de Saúde. Trago fragmentos do caderno de campo para mostrar os episódios que tenham como tema esta atividade. Será que o desenho das crianças pequenininhas está sendo valorizado? A infância está sendo vista nos desenhos? O corpo está separado da mente?

No sétimo e último capítulo, faço as “Considerações Finais” desta pesquisa, questionando as concepções sobre o desenho e a criança, encontradas no local da pesquisa, concluindo as idéias e objetivos iniciais. Nossas crianças estão sendo respeitadas enquanto sujeitos de direitos e cidadãos? A Educação Infantil está, ainda, mais associada ao direito da mãe trabalhadora do que ao direito da criança? E as práticas referentes ao desenho? Faço também uma discussão a respeito dessas questões.

## **1. Os desenhos das crianças**

Apresento, a seguir, os desenhos das crianças coletados durante a pesquisa de campo, em respeito a elas e às suas produções.

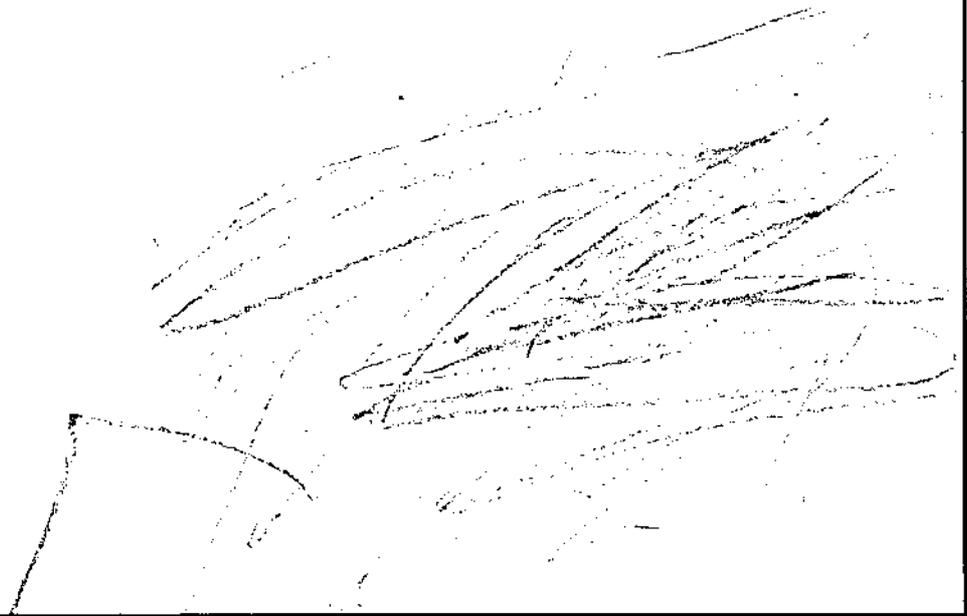
① Cavalinho Malhado:



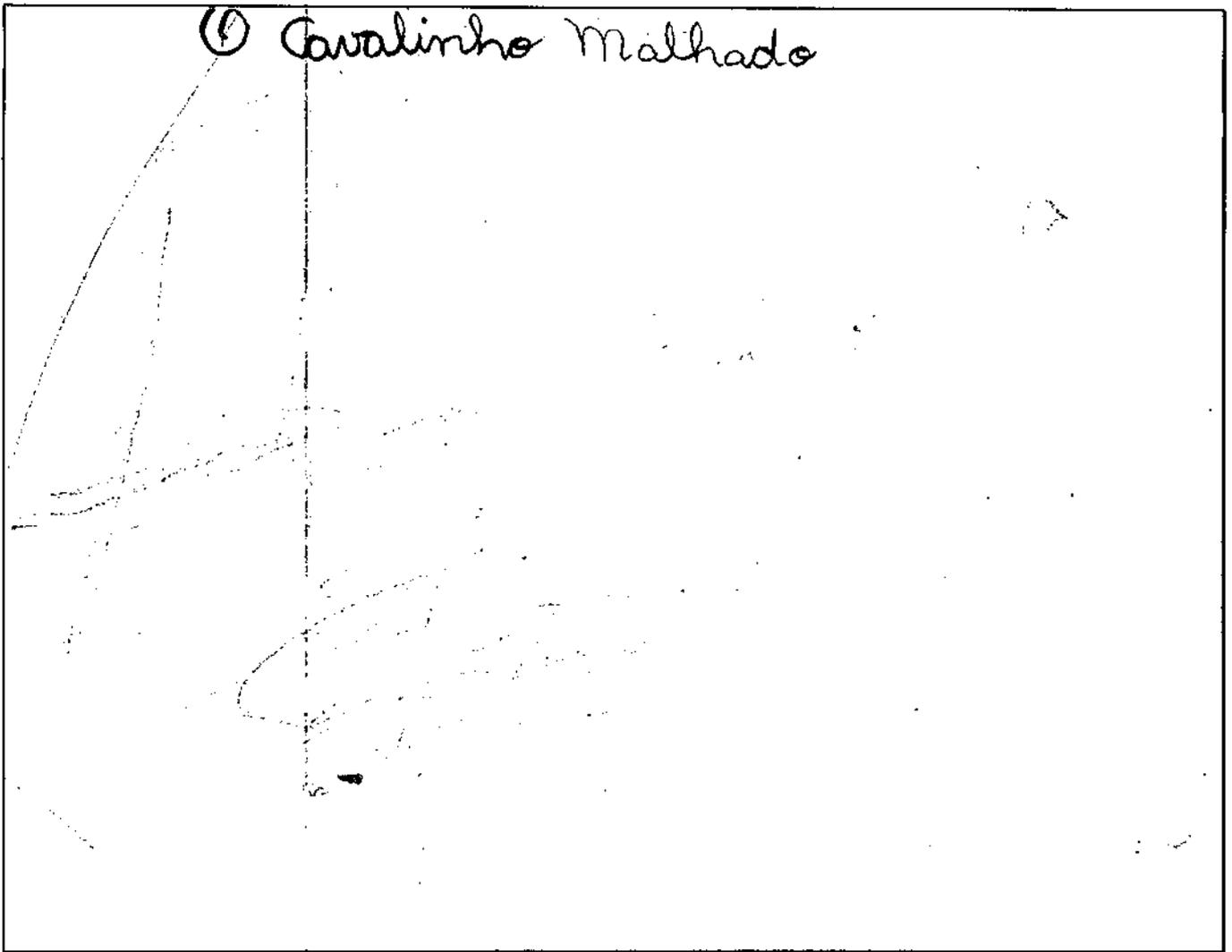
**Desenho da BEA – 12/08/2005**

U cavalinho Malhado

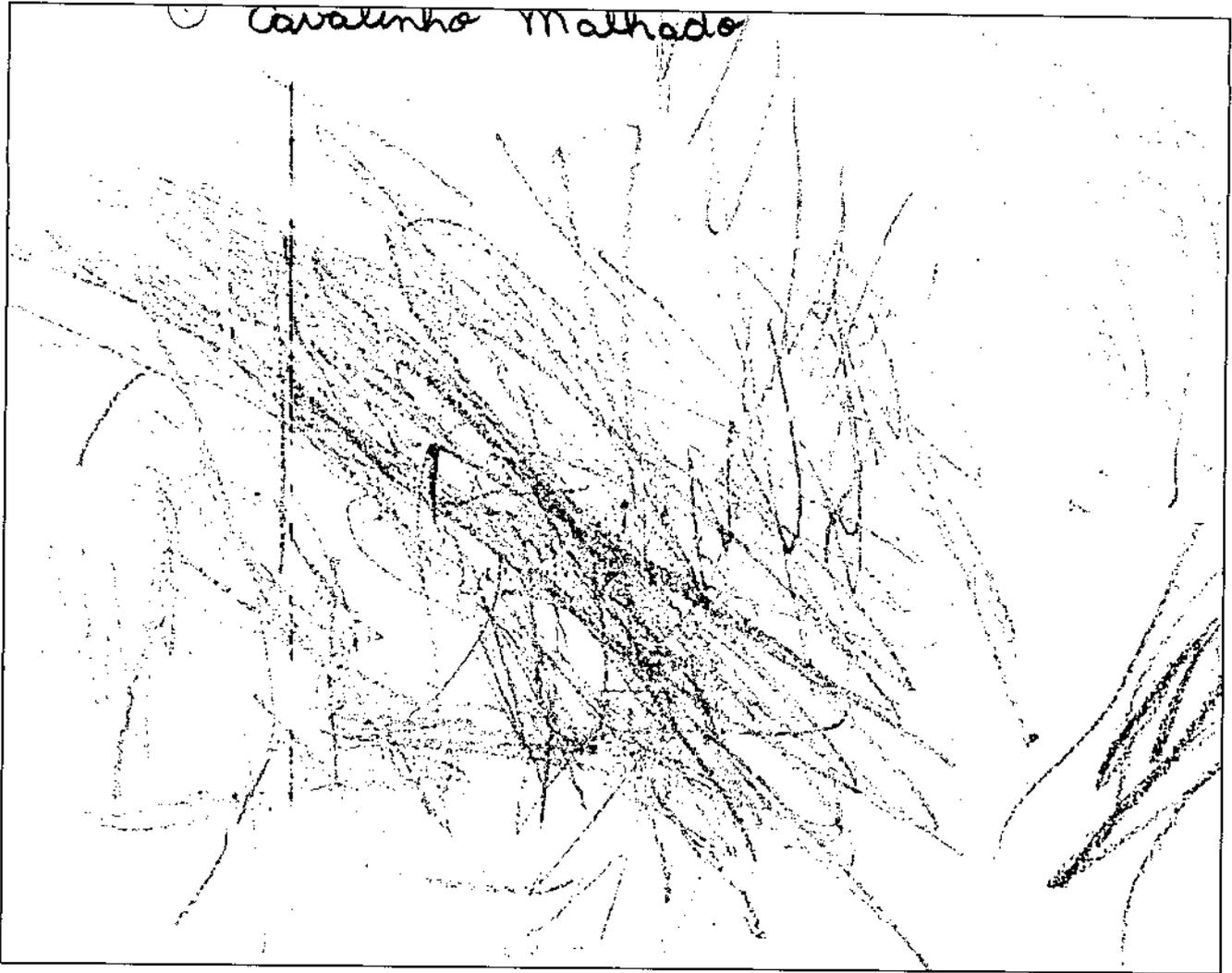
12/08/2005  
12/08/2005  
12/08/2005



**Desenho da CAR – 12/08/2005**

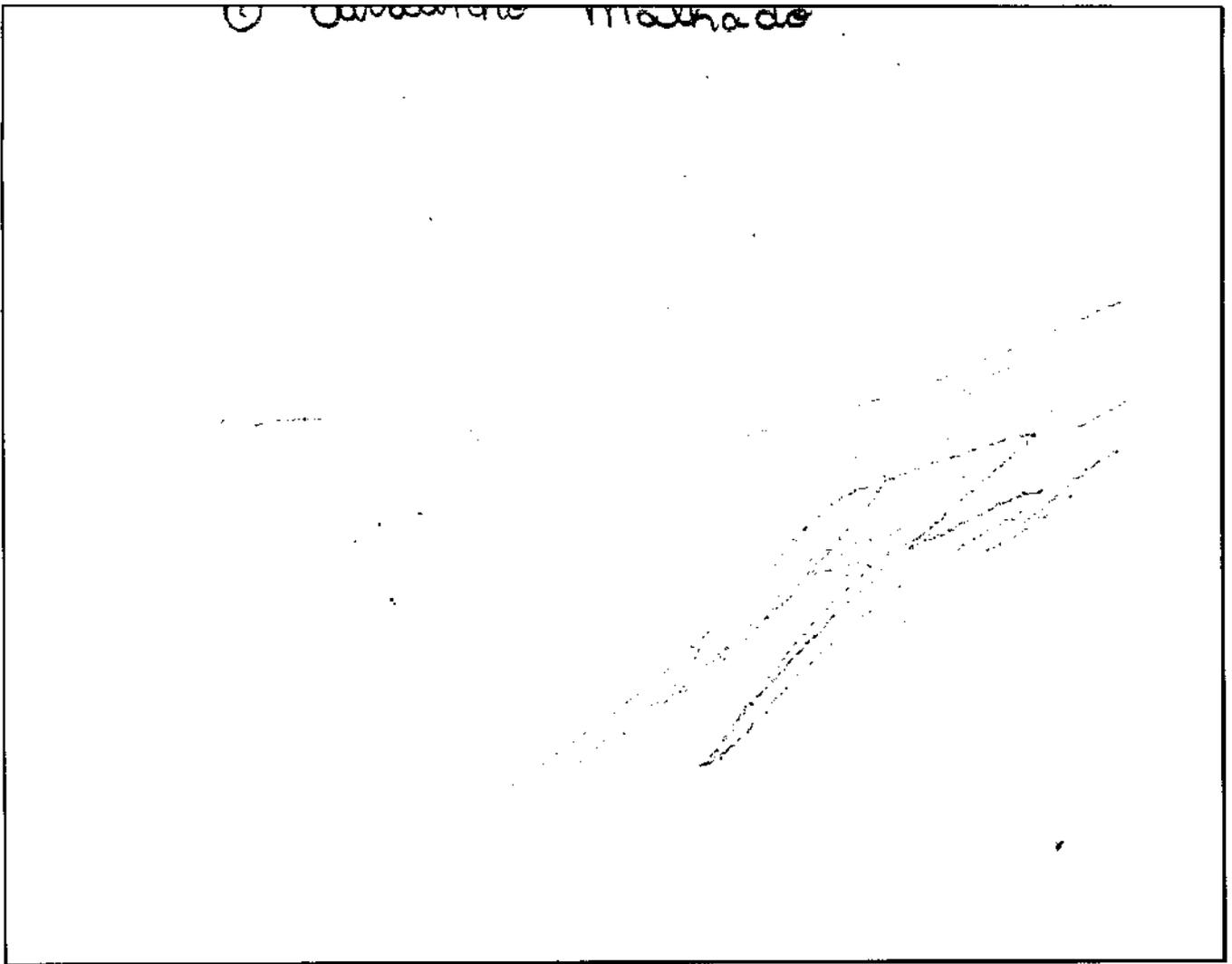


**Desenho da LIV – 12/08/2005**

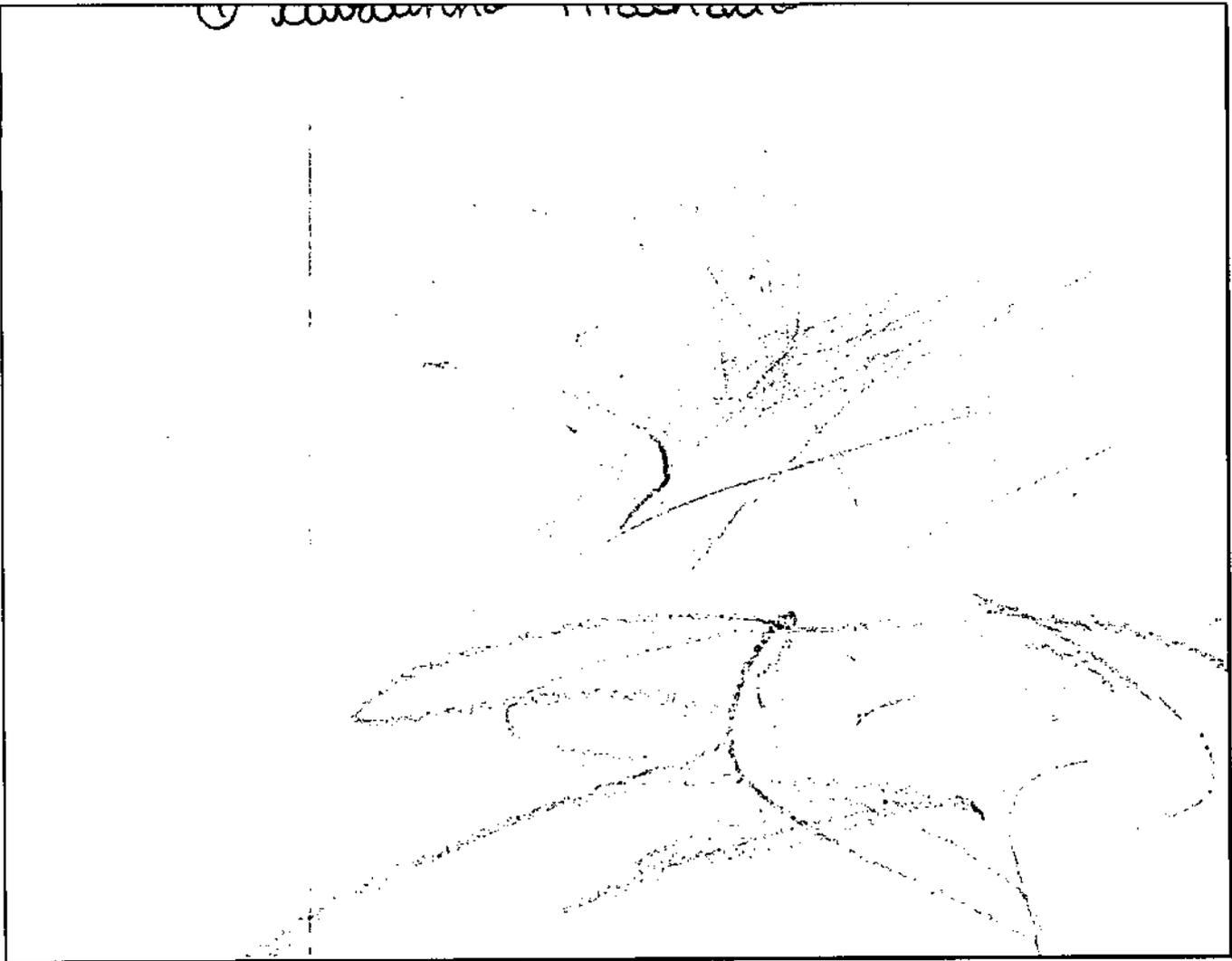


**Desenho da CAM – 12/08/2005**

3) Curvatura Mochada



**Desenho do HIG - 12/08/2005**



**Desenho da REB – 12/08/2005**

## 2. Procedimentos da Pesquisa

Esta pesquisa iniciou-se primeiramente através de levantamento bibliográfico, em busca de textos que trouxessem as seguintes temáticas: creches, educação infantil e desenho. No caso, como estudei uma creche da UNICAMP busquei autores que também o fizeram, portanto baseei-me nas pesquisas de Fagundes (1997), Palmen (2001) e (2005) e Finco (2000). Tais autoras realizaram suas pesquisas no Centro de Convivência Infantil da UNICAMP - (CECI), abordando temáticas diversas, porém de suma importância no que se refere à construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Fagundes (1997) narra a trajetória da criação da primeira creche na Universidade Estadual de Campinas, colocando-a como o produto da reivindicação das trabalhadoras do campus por volta do final da década de 70 do século XX. Mas foram necessários muitos anos para que fosse, de fato, criada a creche em 1982. De acordo com Fagundes (op. cit):

*A creche na UNICAMP é criada com o objetivo básico de atender à mãe trabalhadora durante o período de amamentação, em cumprimento à legislação trabalhista que dispõe sobre a implantação de salas de amamentação no local de trabalho... (p. 77).*

Realmente, o CECI – primeira creche implementada na UNICAMP – teve como objetivo principal atender à mãe trabalhadora, para que tendo um local para deixar seu filho enquanto trabalhava, ficasse mais tranqüila e assim tivesse melhores condições de realizar seu trabalho. Foi com essa concepção de creche como substituta da mãe que nasceu a creche da UNICAMP.

Outra autora, Palmen (2001; 2005) realiza suas pesquisas sobre dois temas diferentes, ambos relacionados com as creches da UNICAMP. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, ela nos coloca a questão do imprevisto na Educação Infantil, problematizando os espaços existentes na creche CECI – UNICAMP (tanto no berçário quanto no maternal, visto que estão dispostos em prédios e espaços distintos dentro da Universidade). Tal pesquisadora identifica que, no período de sua pesquisa, muitas vezes

esses espaços não proporcionavam situações de imprevisto nas quais as crianças pudessem ser elas mesmas, vivenciarem experiências novas, produzirem as culturas infantis, confrontarem-se com o outro, constituírem autonomia.

*Cabe à Instituição de Educação Infantil funcionar como um ambiente educativo no qual o educar e cuidar caminham juntos, levando em consideração as especificidades da infância e percebendo a criança enquanto produtora de cultura. Sendo obstáculos desafios e não apenas sinônimos de perigo, como vêem os superprotetores. (Palmen, 2001: 2)*

Já em sua dissertação de mestrado, Palmen (2005) relata a implementação das creches nas Universidades Públicas Paulistas (USP, UNICAMP, UNESP), enquanto Políticas Públicas. Como já documentado por Fagundes (op. cit.), Palmen reafirma a concepção de creche que se tinha quando da criação das creches na UNICAMP, como sendo esta substituta da mãe, objeto que favorece a produtividade, ligada aos direitos e benefícios da mulher-trabalhadora (conforme a CLT de 1943<sup>1</sup>) e não vista como direito da criança (de acordo com a Constituição de 1988, que contempla a Educação Infantil como direito da criança de 0 a 6 anos de idade, em creches e pré-escolas).

Finco (2000) também realiza a pesquisa para seu Trabalho de Conclusão de Curso no CECI-UNICAMP, tratando da concepção do brincar entre as recreacionistas dessa creche. Em sua investigação, ela também apresenta uma visão de criança que produz cultura em suas brincadeiras.

Além destas, contribuíram para realização da reflexão teórica outras(os) autoras (es) que revelam em suas pesquisas concepções da infância como uma fase da vida que possui suas especificidades próprias, em detrimento daquelas concepções que consideram a criança como uma miniatura do adulto e a infância uma preparação para o ser adulto. Realizaram suas pesquisas também em creches com as crianças pequenininhas, Bufalo (1997), Prado (1999) e Dias (2005), entre outras que trarão suas contribuições mais ao longo deste meu trabalho de conclusão de curso.

Bufalo (op. cit.) faz um estudo do trabalho das monitoras com as crianças na creche e reconhece esse local como um lugar onde a infância está presente e onde há

---

<sup>1</sup> A CLT de 1943 estabelece que devem ser criadas salas de amamentação em todas as empresas nas quais trabalhem mais de 30 mulheres com idade entre 16 e 40 anos.

*relações de ensino entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os próprios adultos. Portanto a creche é um local também de educação do adulto e não apenas da criança (p. 105).*

Dias (op. cit.) traz o brincar como eixo principal de sua pesquisa, realizada em uma creche pública e uma creche privada de Campinas - SP. Para essa autora, que estudou o brincar numa perspectiva de criança como sujeito cultural e histórico, muitos autores utilizam-se da Psicologia para pesquisar o brincar, descaracterizando a visão de criança como sujeito de direitos, cidadã e produtora de cultura, legitimando a infância como a fase da falta e do futuro adulto em desenvolvimento. E, através de sua pesquisa, constatou que:

*Não raro as pesquisas sobre o brincar desenvolvidas no âmbito da Pedagogia utilizam a Psicologia para justificar a relevância daquele, defendido seja por seu papel no desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, seja por sua função imaginativa e de abstração. Só assim as brincadeiras passam a ser aceitas como atividades úteis e importantes, afinal, implicitamente traz também a idéia de que possam estar a serviço de um desenvolvimento adequado para a aquisição da leitura, da escrita e da abstração matemática. O que se vê é uma das mais autênticas expressões infantis submetidas à racionalidade adulta, eminentemente técnica e utilitarista. O adulto sucumbe à expressão infantil sem, contudo, enxergá-lo sob uma ótica outra que não a sua. Perde-se, assim, a oportunidade de aprender com as crianças e de compreender o universo e as culturas infantis. (p. 34-35)*

No caso da bibliografia sobre a creche de empresa privada, encontrei pouquíssimas fontes, já que este é um tema pouco estudado no que se refere ao cenário da Educação Infantil. O trabalho de Teles, Medrado e Gragnani (1986) foi pioneiro no assunto e de suma importância por trazer informações sobre as creches e berçários em empresas privadas paulistas, ainda que retratando essa problemática na década de 80.

Finalmente, procurei embasar esta minha pesquisa em autores que tratassem da temática do desenho infantil, principal objeto de estudo desta pesquisa. Porém busquei dar maior ênfase àqueles que tratassem das produções infantis como manifestações das

culturas infantis, entendendo as crianças como portadoras de história, cidadãs de pouca idade e sujeitos de direitos. São elas: Gobbi (1995; 2004), Leite (2001), além de Lima (2004). Esta última traz os desenhos das crianças na faixa de 0 a 3 anos, faixa etária pouco pesquisada no âmbito da Educação Infantil.

Gobbi (1995; 2004) faz um estudo dos desenhos infantis em dois momentos: primeiramente em sua dissertação de mestrado, trata do desenho infantil no sentido de que esta produção das crianças pode dizer muito sobre elas, conjugando desenho e oralidade, analisando principalmente as relações de gênero presentes nos desenhos de crianças pré-escolares da rede pública paulistana. Já num segundo momento, em sua tese de doutorado, ela estuda os desenhos produzidos pelas crianças contidos no acervo de Mário de Andrade, desenhos estes que revelam também muito da cultura infantil dos anos 30 do século XX. No presente momento da elaboração deste meu trabalho de conclusão de curso, Márcia Gobbi realiza uma exposição na cidade de São Paulo, no SESC Pinheiros dos desenhos produzidos nos Parques Infantis de Mário de Andrade pelas crianças frequentadoras, além de outros desenhos que faziam parte da coleção do poeta. Com o mesmo título de seu doutorado “Desenhos de Outrora, Desenhos de Agora”, Marcia Gobbi pretende mostrar a muitas pessoas o quão eram valorizadas as artes gráficas e os desenhos das crianças por Mário de Andrade.

*Mário de Andrade que se definia como “crianço” é apresentado na exposição Desenhos de Outrora, Desenhos de Agora, pelos finos fios de muitas infâncias. São linhas, traçados, imagens que se cruzam tecendo uma trama que ao mostrar-se revela ineditismo: expor desenhos criados por meninos e meninas com até seis anos de idade. Infâncias que ao se tornarem conhecidas proporcionam que se conheçam umas às outras. Desenhos-documentos, testemunhos a serem apreciados, apreendidos em suas dimensões estéticas e poéticas. Conhecer a criança pela própria criança em suas manifestações.*

*Uma, entre tantas lições deixadas por Mário de Andrade, é o compromisso com as diferentes culturas: traduzido em projetos para apresentar o povo brasileiro a ele mesmo. As crianças, e dentre elas aquelas de pouca idade, constituem um pedaço deste povo, por vezes silenciadas, não ouvidas. Mário de Andrade, em sua coleção de desenhos de meninos e meninas,*

*grandes e pequenos, hoje pertencente ao acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP, valoriza as manifestações infantis nesta busca pelo povo, são as crianças construtoras de culturas que têm suas criações e seus espaços, num universo no qual a voz e a vez encontram-se somente entre os adultos e adultas (folder da exposição “Desenhos de Outrora, Desenhos de Agora”, Gobbi, 2005).*

Leite (op. cit.) estuda as condições de produção dos desenhos infantis, com crianças frequentadoras do Ensino Fundamental que faziam visitas a museus, afirmando que as condições em que as crianças desenhavam têm ligação direta com o produto dos seus desenhos.

A bibliografia italiana sobre o tema foi consultada e se fez bastante pertinente nesta pesquisa. Rabitti (1999) traz a experiência de uma escola em Reggio Emília que possui o atelierista, tendo a arte – incluindo-se aí os desenhos – como um dos fundamentos da Educação Infantil. Edwards (1999) faz um questionamento sobre os diversos papéis do(a) professor(a) de Educação Infantil, que pode ser visto(a) como parceiro(a), promotor(a) e guia no trabalho direto com as crianças pequenininhas.

Se fez necessária também, como procedimento de pesquisa para esse estudo, que se constitui num estudo de caso, a realização de uma pesquisa de campo, visto que pôde-se observar na prática as questões que foram vistas teoricamente. A pesquisa de campo se deu buscando conhecer como o desenho se faz presente no cotidiano da creche, enquanto primeira etapa da educação básica e um direito da criança. Rabitti (op. cit.) utilizou-se da seguinte definição do que é um estudo de caso para realizar sua pesquisa na escola La Villetta, em Reggio Emília:

*Um estudo de caso é um exame detalhado de um ambiente, ou de um único assunto, ou de um único conjunto de documentos, ou de um evento particular. (Bogdan e Biklen apud Rabitti, op. cit.: 30)*

Na pesquisa de campo foram feitas observações durante todo o período para que a jornada das crianças fosse conhecida. Com objetivo de registrar as informações, elaborei um caderno de campo, no qual eu fazia as anotações assim que saía da creche,

para que não corresse o risco de perder algum detalhe. Sobre as observações em campo, procurei atuar como Dias (op. cit.) que coloca:

*O espaço como educador, a pedagogia das relações, as crianças vistas como sujeitos competentes e de forma contextualizada – são algumas das premissas que tanto alicerçaram o roteiro de observação quanto direcionaram o olhar em campo, sendo impossível supor uma neutralidade.*  
(p. 52-53)

Optei por não fazer as anotações no caderno de campo no próprio local da pesquisa visando não intimidar as professoras<sup>2</sup>, que poderiam se sentir vigiadas com a minha presença e assim não agir de forma natural. Sobre as observações em campo, Rabitti (op. cit.) comenta sua experiência como pesquisadora em campo, no que se refere ao relacionamento com as professoras do local pesquisado, entendendo que um observador sempre modifica o ambiente observado e diz o seguinte às professoras:

*(...) sei que a presença de um observador é um elemento importuno por definição. A única coisa sobre a qual sabia que podia tranquilizá-la era que eu procuraria ser o mais discreta possível, ou seja, ficaria sentada num canto, evitando interferir, de propósito sobre o que estivesse acontecendo. E procurei agir dessa forma; porém, suscitando reações diferentes por parte de adultos e crianças. (p. 48)*

Meu objetivo inicial era realizar a pesquisa somente na Creche Área da Saúde, situada na UNICAMP, isso porque já atuava como estagiária nesta creche desde 2004, e foi nela que, através de minha experiência direta com as crianças, passei a me questionar ainda mais sobre o desenho produzido por elas e sobre a atitude das professoras em relação a este.

Mais tarde julguei necessário acrescentar a esta pesquisa a creche de empresa privada, visto que esse tipo de creche é tema de poucas pesquisas, por isso a necessidade de ser explorado.

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo no feminino pelo fato de que na creche pesquisada o quadro de profissionais que atuam junto às crianças é constituído somente por mulheres.

Quanto à idade das crianças a serem pesquisadas, decidi que seriam as do Maternal I, pois neste módulo ficam as crianças de 1 a 2 anos, faixa etária pouco pesquisada, segundo Lima (op.cit.), que afirma serem poucas as pesquisas com as crianças de 0 a 3 anos.

A turma escolhida foi inicialmente a das crianças de 1 ano e meio, mas a professora dessa sala sugeriu que eu realizasse a pesquisa nas sala dos “maiores” (crianças de 1 ano e 10 meses a 2 anos), pois as suas crianças eram muito bebês e não desenhavam e eu aceitei a sugestão.

Conversei com a psicopedagoga da Creche Área de Saúde, pois ela é quem acompanha as pesquisas realizadas com temas relacionados à Pedagogia. Ela me pediu que apresentasse um pequeno projeto definindo meu tema e o alvo de minhas observações.

Decidi realizar a pesquisa de campo no período contrário ao de meu trabalho, já que a creche funciona em dois períodos distintos. Julguei necessário colher dados no período oposto – no caso, o período da manhã –, pois eu não tinha contato com as professoras e não as conhecia, não misturando assim, meu trabalho como profissional dentro da instituição com meu trabalho como pesquisadora na mesma instituição.

*Hoje a salinha estava cheia, 7 crianças... Uma das professoras pede para eu ficar com as crianças enquanto elas realizam a troca. Uma delas comenta com a outra: "Ela não pode ficar com as crianças, só vai observar, ela não está trabalhando, está só fazendo pesquisa com as crianças" (Caderno de campo, agosto/2005).*

Combinei com a psicopedagoga que iria realizar as visitas duas vezes por semana e que ficaria o período todo. Assim, pude ter uma visão completa da jornada das crianças e de todas as atividades realizadas no dia. A observação foi o método utilizado para obter as informações para a pesquisa, como já foi dito anteriormente.

Constituiu-se numa tarefa difícil encontrar uma creche de empresa privada no município de Campinas-SP para a realização da pesquisa de campo. Inicialmente estive numa creche de empresa que não me permitiu a realização da pesquisa de campo, a coordenadora pedagógica alegou que uma pesquisadora no local iria atrapalhar o trabalho das professoras. Ainda visitei uma segunda empresa privada, tentando conhecer sua creche, porém fui barrada pelo porteiro, que sequer permitiu minha entrada na

empresa. Fiz vários contatos por e-mail com dez empresas privadas em média, as quais não me retornaram nenhuma resposta.

A dificuldade de se “adentrar” nos espaços de educação infantil privados também foi uma dificuldade encontrada por Dias (op. cit.). Em sua dissertação de mestrado, tendo pesquisado uma creche pública e uma creche privada, essa pesquisadora encontrou maior obstáculo para realizar a pesquisa na creche privada em relação à creche pública, constatando que:

*O segundo e maior desafio para a realização da pesquisa de campo foi o de encontrar uma creche privada que aceitasse ser observada. Nas instituições desta natureza, a pesquisa parece ser vista com desconfiança e reserva. Até se chegar à creche privada investigada, outras foram conectadas, sem sucesso, mostrando-se pouco permeáveis a “elementos estranhos”. (p. 49)*

O que pude constatar é que poucas empresas privadas oferecem creches para os filhos e as filhas de suas funcionárias, e aquelas que oferecem não permitem que a pesquisa acadêmica conheça estes espaços. Que trabalho está sendo realizado junto às crianças nestes locais? Sendo assim não foi possível realizar a pesquisa de campo na creche de empresa privada, ficando este local apenas ao estudo teórico neste trabalho de conclusão de curso, ficando em aberto seu estudo de campo para futuras pesquisas.

### 3. As creches de empresa

As creches de empresa surgiram como uma das conseqüências da crescente industrialização e da entrada da mulher no mercado de trabalho, isso ocorreu em vários países do mundo, inclusive no Brasil. Foi no ano de 1923 que se deu a regulamentação do trabalho feminino. Essa regulamentação estava vinculada à aprovação do Regulamento Nacional de Saúde Pública instituído pelo Decreto nº 16.300 (Vieira, 1986, apud Campos, Rosemberg e Ferreira, 1993). Este decreto já trazia a questão da proteção à maternidade e da instalação de salas de amamentação próximas ao local de trabalho. De acordo com Raupp (2002):

*Essa reivindicação da mulher trabalhadora decorreu do aumento de sua inserção no mercado de trabalho, a partir de transformações na sociedade, como a expansão industrial, o crescimento das cidades e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea, uma luta determinada por razões concretas, ou seja, devido à necessidade de ter um local onde pudessem deixar seus filhos para aumentar a renda familiar por meio do trabalho remunerado. (p. 16)*

No Brasil, muitas vezes, essa reivindicação era pautada no Decreto-Lei nº 5.542, que datava de 01/05/1943, no qual foi aprovada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Nesse Decreto-Lei havia artigos que tratavam apenas da implementação de salas de amamentação para que a mãe pudesse amamentar seu filho enquanto estivesse trabalhando fora de casa, o que não significa que a construção dessas salas de amamentação não tenha sido de fundamental importância para se conseguir chegar à implementação das creches e pré-escolas nas empresas públicas e privadas, mesmo que muitos anos depois. Segundo Fagundes (1997), essa legislação sobre as salas de amamentação e creches no local de trabalho das mães:

*Não tratam do direito à creche nos locais de trabalho, mas somente do direito da mulher trabalhadora amamentar seu filho durante a jornada de trabalho. Ainda assim é um direito apenas da mulher, mas restrito, pois não*

*são todas as mulheres que têm esse direito, mas aquelas que tem idade entre 16 e 40 anos e trabalham em empresas cujo número de funcionárias contratadas atinge o mínimo estipulado pela lei (30 mulheres), e somente as que amamentam. Em relação às crianças, as restrições são: somente para crianças amamentadas e até os seis meses de idade. (p. 77)*

Contudo, foram necessárias muitas lutas de trabalhadoras para que as empresas implantassem creches nos locais de trabalho para as mães, sendo uma polêmica constante a questão se a instalação da creche deve ser próxima ou no próprio local de trabalho, ou próxima à residência da mãe.

A questão da mulher no trabalho produtivo vem sendo marcada por injustiças e desigualdades em relação trabalho masculino desde a sua entrada nesse trabalho, que se dá fora do ambiente doméstico. Quando as mulheres adentram a fábrica e o meio rural para exercer um novo papel no processo produtivo, ficam elas em desvantagem, tendo seus salários menores que os dos homens<sup>3</sup>, além disso, havia as péssimas condições de trabalho devido à desconsideração das particularidades femininas nas suas instalações. Dentre a falta de condições para que a mulher pudesse exercer seu trabalho nas fábricas, o Coletivo Nacional de Dirigentes Comunistas, em livro elaborado pelo Comitê Central do PCB – o Partido Comunista Brasileiro – “Os comunistas e a questão da mulher”, em 1982, coloca como entraves:

*O controle da utilização do banheiro (o que lhe traz embaraços durante o período de menstruação); o abuso dos chefes; pesadas punições por pequenos atrasos; falta de cumprimento da legislação no que diz respeito às creches e à proteção da maternidade; manutenção da mulher em trabalhos pesados até cinco meses antes do parto, o que provoca abortos involuntários em muitas delas, foram alguns dos muitos problemas levantados pelas metalúrgicas. (p. 19)*

---

<sup>3</sup> Segundo Gilles (1974), o salário feminino seria menor que o masculino devido ao fato do trabalho da mulher ser complementar ao do homem, portanto era o homem que deveria ter o salário que permitisse sustentar a sua família de fato, sendo o salário da mulher um dinheiro a mais para a família. A mesma autora também afirma que a posição inferior da mulher no trabalho é justificada por sua função de mãe, ou seja, já que um dia a mulher terá que deixar de trabalhar para cuidar dos filhos, é melhor que o homem tenha um bom emprego, pois que terá que trabalhar para sustentar a mulher e os filhos por toda vida.

Devido à sua entrada recente no trabalho fabril, tendo seu ápice por volta das décadas de 60 e 70, as mulheres não eram levadas em conta enquanto trabalhadoras diferentes dos homens, e que possuem especificidades diversas. A mulher passa então, a ser desvalorizada por essas particularidades, vistas então como problemas que atrapalham o trabalho a ser desenvolvido nas fábricas.

Dessa forma, a mulher não é concebida como uma pessoa “adequada” para atuar no trabalho produtivo, fora do ambiente doméstico, junto com os homens, sendo desqualificada por ter, na verdade, uma importante função social. De acordo com a linha de pensamento marxista, existem na sociedade humana dois tipos de tarefas a serem cumpridas, tarefas estas que possuem ambas o mesmo grau de importância: a produção dos bens materiais e a reprodução da espécie. Porém, Marx destaca que a produção de bens materiais pode ser realizada tanto pelo homem como pela mulher, em contraposição à reprodução da espécie, função essencialmente feminina (Comitê Central do PCB, op. cit.).

É de grande relevância destacar que, apesar da maternidade ser essa função social que proporciona e garante a perpetuação da humanidade, é muitas vezes por essa “função” que a mulher é discriminada e penalizada por essa mesma sociedade humana, sendo a questão da gravidez e dos filhos e filhas problemas que ela carrega em si.

A visão da mulher como inferior ao homem ocorria (e ainda ocorre?) porque, a própria mulher já era (e ainda é muitas vezes?) criada para se sentir dessa forma, pois havia (ainda há?) todo um aparato ideológico que lhe inculcava determinados valores de inferioridade em relação ao homem. *O status de inferioridade da mulher em todos os níveis da sociedade é mantido e aprofundado pelas classes dominantes através da utilização de diferentes meios de formação ideológica* (Comitê Central do PCB, op.cit.: 34). Esse aparato ideológico seria formado pelas diferentes instituições que teriam a função de educar a mulher: a família, a escola, os meios de comunicação de massa, e ainda, as religiões e a legislação.

Porém, ainda segundo os dirigentes comunistas, a participação feminina nas lutas políticas vinha crescendo com o avançar do tempo, proporcionando às mulheres uma maior participação na vida política e uma resistência ao fato de que a sua situação de explorada na sociedade era natural ou uma fatalidade histórica. Entre as conquistas das mulheres estava a criação de um projeto de lei com o título “Estatutos da Mulher”, já na década de 20 do século XX, no qual *constavam as reivindicações das*

*comerciárias para a redução da jornada de trabalho de treze para oito horas, a licença remunerada de três meses após o parto e outras(...). E ainda (...) a preocupação desmesurada em obter legislação capaz de proteger a mulher, mesmo em detrimento do homem, sobretudo no que concerne ao trabalho (p. 39-40).*

Contudo foi no ano de 1975 – proclamado como o Ano Internacional da Mulher – que o movimento feminista cresceu no Brasil e passou a trazer à tona as questões sobre a condição da mulher no trabalho e lutar para melhorá-la. Dessa forma, foi nesse período que se começou a “dar voz” às mulheres, reconhecendo a importância da mulher em suas especificidades, dentre elas, a maternidade, na qual a mulher se torna a responsável pela continuidade da humanidade.

O aparecimento desses primeiros agrupamentos femininos e da nova imprensa feminina, com os jornais Brasil Mulher e Nós Mulheres, contribuiu enormemente para o surgimento de uma série de organizações que desenvolvem seus trabalhos em diferentes setores da população, lutando por creches, pelos direitos da mulher e da criança.

Já em abril de 1982, o Comitê Central do PCB (op. cit.) fez uma versão atualizada da “Plataforma de Luta pela Igualdade de Direitos da Mulher”, na qual constava entre as cláusulas dos direitos da mulher no trabalho:

*Política visando ao pleno emprego que permita a incorporação da mulher à produção social dando as bases jurídicas e sociais para eliminar toda e qualquer discriminação por motivo de sexo, idade, estado civil ou maternidade.*

*Criação de equipamentos sociais (creches, parques infantis, lavanderias, melhor sistema de transportes etc.) que, além de criar condições efetivas para o exercício do direito ao trabalho, assegure a participação da mulher na vida política, social e cultural do país. (p. 84)*

No que dizia respeito aos deveres da mulher na instituição familiar, estes teriam que ser iguais tanto para homens quanto para as mulheres, não sendo mais a mulher a única responsável pela educação e cuidado dos filhos, havendo no Estatuto uma cláusula que diz:

*Criação de creches, parques infantis, jardins da infância, destinados à guarda das crianças, inclusive deficientes, bem como o aumento do número de vagas em todos os níveis dos cursos primários com o objetivo de criar uma infra-estrutura dedicada à criança. O cuidado com os filhos deve ser da responsabilidade de ambos os pais e da sociedade, libertando a mulher que poderá, assim, melhor utilizar seu tempo no trabalho produtivo, no estudo e no lazer. (p. 85)*

A partir de tais idéias, podemos perceber que a questão da criança e sua educação e cuidado vinculavam-se ao trabalho da mãe, por isso a luta por creches e parques infantis, para que a mãe pudesse trabalhar e tivesse um local para que os filhos ficassem enquanto ela trabalhava. Outro ponto a destacar é a descentralização da obrigação da criação dos filhos – que até então estava centralizada somente na mãe – que passa a ser vista como uma responsabilidade dos pais e também da sociedade.

Essa luta feminista coloca em jogo as relações familiares, que são estremecidas, pois até então, a mulher tinha um papel de segundo plano na sociedade, ou seja, era responsável somente pelo trabalho doméstico e pela educação e cuidado dos filhos. A dificuldade das mulheres nessa luta por seus direitos, de ser trabalhadora fora do lar, de ter um local para compartilhar a educação e cuidado de seus filhos, é travada por um imenso obstáculo que é a própria sociedade capitalista. Isso porque para essa sociedade,

*(...) é fundamental manter a mulher em seu papel secundário na sociedade, cumprindo essencialmente estas funções de mãe, esposa e doméstica, o que, de um lado, economiza ao Estado toda uma infra-estrutura social (creches, escolas, melhores transportes etc) e, de outro, transforma a mulher em consumidora, através dos meios de comunicação, e a torna, inconscientemente, reprodutora dessa mesma ideologia necessária para manter a classe exploradora no poder. (Comitê Central do PCB, op. cit.: 29)*

Para que essa situação fosse garantida, a mulher era duramente criticada devido à sua ausência no lar e “abandono” dos filhos e filhas pequenos(as). Grande parte das vezes as mulheres acabavam por deixar o trabalho realizado fora do âmbito doméstico

para voltar ao lar e cuidar da casa e das crianças, não sendo esta uma escolha da mulher, mas uma forma de ser mais aceita pela sociedade.

O trabalho organizado pela C. G. T. (Comissão Geral dos Trabalhadores) com base nas conclusões da V Conferência Nacional realizada em 17-18 de Maio de 1973 na França, trata das condições das mulheres assalariadas francesas da época, destacando o trabalho exploratório nas fábricas (carga horária e salários), a questão da família patriarcal (homem como chefe e mulher e filhos submissos), e dentre esses assuntos, a falta de equipamentos sociais coletivos que permitissem à mulher trabalhar fora de casa tendo um local para que seus filhos ficassem durante esse período, problema este que não estava ocorrendo apenas na França. De acordo com a Conferência:

*Um dos motivos que impedem à mulher a livre escolha entre ficar em casa ou exercer uma atividade profissional reside na carência de equipamentos sociais. (...) A guarda dos filhos, desde o nascimento até os 6 anos, é um problema particularmente angustiante. (p. 102)*

No caso específico do Brasil, foram e ainda são poucas as empresas públicas e privadas que tornam possível às suas funcionárias e funcionários essa realidade da creche no local de trabalho. Conforme a pesquisa pioneira realizada por Teles, Medrado e Gragnani (1986), pode-se constatar que das 60.000 empresas privadas existentes na época, apenas 38 possuíam creches ou berçários em suas instalações. Essa pesquisa buscou fazer um mapeamento das empresas privadas paulistas que possuíam creches ou berçários, descobrindo através desta que são muito poucas as empresas que oferecem esse serviço às mães e pais, e ainda, que há uma falta de sistematização das informações relacionadas ao assunto, tornando a investigação extremamente trabalhosa:

*(...) foram contatados órgãos públicos das áreas do Trabalho, Saúde e Promoção Social, de nível federal e estadual, na medida em que se pressupunha algum nível de competência e responsabilidade destes órgãos em relação aos artigos da CLT que se referem à manutenção de berçários/creches nas empresas. Nenhuma informação foi obtida junto a estas fontes, além da comprovação da inexistência de qualquer controle, cadastramento ou fiscalização sobre esse dispositivo legal (p. 40-41).*

É importante ressaltar, que nesse primeiro momento, as empresas tratavam da questão dos berçários e creches no local de trabalho como um benefício a ser oferecido à mãe trabalhadora e não como um direito da mãe e da criança. Segundo Palmen (2005):

*A implantação de creches junto às indústrias era freqüentemente recomendada nos Congressos Internacionais de Assistência à Infância, pois esta medida era entendida como prioritária para a regularização das relações de trabalho, principalmente quanto ao trabalho feminino. Todavia, as creches e as escolas maternais em indústrias não eram consideradas como um direito do trabalhador e de seus filhos, mas como sendo uma dádiva. (p. 34)*

A pesquisa de Teles, Medrado e Gragnani (op. cit.) ainda indica que os primeiros berçários e creches instalados em empresas datam das décadas de 40 e 50, justamente quando se dá a Consolidação das Leis do Trabalho, que trata sobre a instalação de salas de amamentação que possibilitassem à mãe amamentar seu filho enquanto trabalha. Já nas décadas de 70 e 80, são implantados a grande maioria dos berçários e creches em empresas privadas paulistas, justamente no momento em que se dava o movimento feminista e se elegia o ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher.

Essas primeiras creches em empresas permitiam que a mãe tivesse um local para deixar seu filho enquanto trabalhava, respeitando-se os intervalos de amamentação que eram a cada duas horas, no qual a mãe podia deixar seu trabalho num período de meia hora para ir amamentar seu bebê<sup>4</sup>. Contudo, nesse momento essas creches estavam totalmente ligadas a uma concepção médico-higienista e de substituição materna. De acordo com Teles, Medrado e Gragnani (op. cit.):

*Quase todos os berçários/creches são montados a partir de uma concepção “hospitalar” de creche – estão vinculadas ao Departamento Médico,*

---

<sup>4</sup> Decreto 5452 de 01/05/1943:

Art. 396 – Para amamentar o próprio filho, até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a 2 (dois) descansos especiais, de meia hora cada um. (Manus apud Fagundes, 1997: 53)

*situam-se muitas vezes dentro do ambulatório e as atendentes são funcionárias desta área, muitas delas auxiliares de enfermagem. (p. 45)*

Porém, a CLT, ao mesmo tempo que em 1943 coloca como obrigação da empresa a instalação de berçários e salas de amamentação nos locais de trabalho<sup>5</sup>, em 1967, altera a legislação trabalhista e desconstrói essa obrigatoriedade ao permitir que as empresas criem convênios com creches distritais. Segundo Palmen (2005):

*A exigência pode ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais. As entidades citadas deverão obedecer as seguintes condições: a creche distrital deverá estar situada, de preferência, nas proximidades da residência das empregadas ou dos estabelecimentos ou em vilas operárias, nos casos de inexistência das creches distritais, cabe à autoridade regional competente a faculdade de exigir que os estabelecimentos celebrem convênios com outras creches, desde que os estabelecimentos ou instituições forneçam transporte, sem ônus para as empregadas (p. 56).*

Essas creches conveniadas muitas vezes não atendem às necessidades das mães trabalhadoras, impedindo que elas façam uso da creche para seus filhos. Isso porque, quando a creche é situada no local de trabalho, a relação entre o horário de trabalho da mãe e o horário de funcionamento da creche é direta, ou seja, é o mesmo horário. Diferentemente das creches públicas, conveniadas ou particulares, que funcionam em horários diversificados.

Palmen (2005) em sua dissertação de mestrado, na qual realiza uma investigação sobre a implementação de creches nas universidades estaduais paulistas USP,

---

<sup>5</sup> É questionável a instalação de creches nos locais de trabalho devido ao fato da indústria geralmente se apresentar como um ambiente poluído e com barulho excessivo, o que seria prejudicial à criança. De acordo com Teles, Medrado e Gragnani (op. cit.), esses reveses eram resolvidos instalando-se as creches e berçários próximos à empresa: nos escritórios, nos ambulatórios ou em casa próxima, garantindo o transporte de um local a outro.

UNICAMP e UNESP, retrata os motivos da criação das creches nestas instituições que são empresas públicas, e coloca:

*A creche no local de trabalho possibilita a conciliação entre o horário de trabalho e o horário de funcionamento da creche, o que não é possível de modo geral quando tratamos de creches públicas, conveniadas ou particulares. É dentro deste quadro que as creches no interior das universidades nasceram, visando atender a essa necessidade dos trabalhadores (ou especificamente trabalhadoras), ainda que inicialmente focalizassem apenas as salas de amamentação, como determina o texto da CLT/1943) (p. 58).*

Sendo assim, as creches nos locais de trabalho se colocaram como um dos objetivos das lutas não só das mulheres (mas principalmente delas) como também dos trabalhadores em geral num contexto em que mulheres e homens almejavam melhores condições de trabalho. No caso feminino, a mulher buscava se firmar no trabalho fora do âmbito doméstico, lutando por um aparato social – a creche – que permitisse que a educação e cuidado dos filhos e das filhas não fossem somente uma obrigação sua, fazendo com que ela tivesse um local para deixá-los(as) enquanto trabalhasse.

É nesse quadro mais amplo que surgem as creches da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – iniciando seu movimento por creche por volta da década de 70. A partir da trajetória da luta dos trabalhadores da universidade e do processo de implementação das creches é que se tornará possível entender as características desses locais, que foram criados pela universidade, primeiramente para atender às necessidades apenas da mãe trabalhadora, não tendo seu foco na criança.

### 3.1 O processo de criação da primeira creche da Universidade Estadual de Campinas – o CECI UNICAMP

Por volta do final da década de 70, a UNICAMP passava por um processo de sindicalização do funcionalismo público, movimento que proporcionou a seus funcionários e funcionárias reivindicar melhores condições de trabalho. Dentre essas reivindicações se encontrava a creche (Fagundes, 1997). Mas até que a primeira creche fosse implantada do campus de Campinas<sup>6</sup>, foram necessárias muitas lutas dos trabalhadores e trabalhadoras da Universidade.

Segundo Fagundes (op. cit.), que investigou a trajetória da criação da primeira creche da UNICAMP, o CECI<sup>7</sup> (Centro de Convivência Infantil), o primeiro documento oficial encontrado data do ano de 1975, no qual a Universidade coloca como pontos a favor da instalação da creche na UNICAMP, a proteção ao trabalho da mulher, a proteção para as crianças, além disso, contava-se com uma maior produtividade do trabalho feminino, já que não teria mais motivo para a mulher se preocupar, pois seus filhos e filhas estariam em um local seguro e apropriado. De acordo com esses pontos, fica clara a criação da creche centrada nas necessidades da mãe, mas não das crianças.

Foi depois de muitos anos sem repostas que os trabalhadores da UNICAMP tiveram sua reivindicação por creche atendida, mas até então foram muitas vezes ignorados, e a falta de dinheiro era o principal motivo que a universidade colocava como entrave à implementação da creche. Cogitou-se até mesmo uma possível cobrança pelo benefício, o que acabou não ocorrendo. Segundo Fagundes (op. cit.):

*Ao colocar a creche (...) ao lado de benefícios como o serviço médico-odontológico oferecido pela universidade, o reitor deixa de registrar que a implantação da política de atendimento a crianças de 0-4 anos foi*

---

<sup>6</sup> É necessário lembrar que a UNICAMP possui ainda um campus na cidade de Piracicaba – SP, no qual se localiza a Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP) e que conta com uma creche, o CECI – Centro de Convivência Infantil – Piracicaba.

<sup>7</sup> O CECI não é a creche localizada na UNICAMP que se constitui como objeto principal a ser investigado nesta minha pesquisa, porém, devido a ele ser a primeira creche implementada no campus da universidade faz-se necessário neste subcapítulo falar profundamente sobre sua criação, visto que foi a partir dele que a UNICAMP passou a ter creches. Sendo assim, a partir das características do CECI torna-se possível entender as trajetórias percorridas e concepções presentes inicialmente nas creches da UNICAMP, e de como e quando surgiram estas no contexto nacional e mundial.

*decorrente da luta de trabalhadores, sendo que boa parte destes sequer chegou a usufruir dela (p.35).*

Mas depois de muito tempo sem resposta referente à implantação da creche, o assunto voltou à ordem dia na universidade. De acordo com Fagundes (op.cit.):

*O retorno da questão da creche ao panorama da universidade deu-se por força de uma manifestação escrita e assinada por um grupo de mulheres denominado **Comissão de Senhoras da Unicamp**, a qual trazia significativas considerações a respeito da necessidade de instalação de creches na UNICAMP, bem como uma cópia da Portaria n.1 do DNSHT de 1969<sup>8</sup>, que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de lugar apropriado para guarda e cuidado dos filhos de empregadas. Portanto, os pais funcionários, os/as estudantes e os/as docentes são excluídos do usufruto da creche, que se restringiu a partir de então apenas às funcionárias (negrito do original, p. 43).*

Porém, foi na Semana da Mulher, ocorrida em 1978, e organizada pelo CACH (Centro Acadêmico de Ciências Sociais) da UNICAMP que se discutiu intensamente a questão da implantação da creche na universidade, formando uma comissão de creche.

O ponto crucial se deu no ano de 1981, quando foi conquistado pelos trabalhadores e trabalhadoras da universidade o direito à consulta da comunidade para indicação do próximo reitor. Ainda de acordo com Fagundes (op. cit.), nessa primeira consulta, o vencedor foi o Professor Paulo Freire, contudo o candidato indicado pelo

---

<sup>8</sup> Na Portaria n. 1 de 1969 consta:

*Art. 1º - Os estabelecimentos em que trabalhem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.*

*Parágrafo 1º O local a que se refere o presente obedecerá os seguintes requisitos:*

- a) **berçário** com área mínima de 3m<sup>2</sup> por criança, devendo haver, entre os berços e entre estes e as paredes, a distância mínima de 0,50m;*
- b) **saleta de amamentação** provida de cadeiras ou bancos-encosto para que as mulheres possam amamentar seus filhos em adequadas condições de higiene e conforto;*
- c) **cozinha dietética** para o preparo de mamadeiras ou suplementos dietéticos para a criança ou para as mães;*
- d) o piso e as paredes deverão ser revestidos de material impermeável e lavável;*
- e) **instalações sanitárias** para uso das mães e do pessoal da creche.*

*Parágrafo 2º O número de leitos no berçário obedecerá à proporção de 1 (um) leito para cada grupo de 30 (trinta) empregados (SIC) entre 16 e 40 anos de idade (negrito do original, Fagundes, op. cit.).*

Governador do Estado foi o Professor José Aristodemo Pinotti, contrariando a vontade da comunidade universitária. E foi para conseguir se manter no poder que o novo reitor, eleito pelo Governador do Estado de São Paulo, decidiu atender à reivindicação por creche dos trabalhadores e trabalhadoras, entre outras reivindicações.

A primeira creche da UNICAMP surgiu em 1982, localizando-se em um imóvel alugado próximo à universidade, atendendo cerca de 30 crianças – uma quantidade muito inferior à demanda que chegava a aproximadamente 300 crianças – sendo oficializada sua implementação em 1983, através do *programa de criação dos Centros de Convivência Infantil (CCIs)* (Fagundes, op. cit.: 57). Esse programa consistia numa legislação elaborada pelo próprio Governo do Estado de São Paulo, para ser seguida no que se refere ao oferecimento de creches nas empresas públicas ligadas de forma direta e indireta à sua administração. Ao fazer parte do CCI, a creche da UNICAMP se torna subordinada ao decreto estadual de 1982:

*Este aprova a Emenda Constitucional n. 31, de 31/05/82, que acrescenta o seguinte artigo à Constituição do Estado:*

*O Estado manterá, na forma em que a lei estabelecer, nas repartições públicas em que prestem serviço mais de 30 mulheres, local apropriado onde seus filhos, até 7 anos de idade, recebam assistência e vigilância, durante o horário de expediente (idem, p.58).*

O atendimento<sup>9</sup> no CECI (Centro de Convivência Infantil) era principalmente vinculado à amamentação, ou seja, estar amamentando era um pré-requisito para se conseguir a vaga na creche. Nesse primeiro momento, a criança era atendida no período em que a mãe estivesse amamentando e até no máximo os nove meses de idade. Mas a luta das trabalhadoras e dos trabalhadores não parou quando se conseguiu de fato a creche, mas o movimento continuou para o aumento de vagas e para uma maior permanência das crianças – até os 4 anos de idade – na creche.

---

<sup>9</sup> Sabendo que a palavra atendimento não é adequada quando se fala em creche enquanto primeira etapa da educação básica e direito da criança, além do direito da mãe, utilizo-a, no entanto, pois no caso da creche da UNICAMP, quando se dá a sua implementação, devido ao seu objetivo de atender apenas à mãe trabalhadora, a palavra atendimento é muito utilizada, justificando assim seu uso nesse momento da pesquisa.

Da mesma forma que as demais empresas (tantos públicas como privadas) a primeira creche na UNICAMP nasceu a partir de uma perspectiva de substituir a mãe, com um caráter hospitalar, não tendo como princípios o cuidar e o educar enquanto fatores indissociáveis nessa faixa etária. Conforme constatou a pesquisa de Teles, Medrado e Gragnani (op. cit.), já citada anteriormente, as creches eram concebidas como verdadeiros hospitais para crianças, com funcionárias predominantemente da área de enfermagem.

E na UNICAMP não foi diferente. Os aspectos médico-higienistas estavam presentes, somando-se a eles a questão da amamentação, que era pré-requisito obrigatório para se conseguir uma vaga na creche. A questão da garantia da alimentação também estava presente, confirmando uma concepção de que o atendimento em creche era feito somente para crianças pobres, não sendo muitas vezes essa a realidade dos filhos e das filhas das funcionárias da universidade. Sendo assim, a creche ainda não era uma *instituição de cuidado e educação complementar à educação dada pela família, e opção dos pais.* (Fagundes, 1997: 37)

Essa questão fica mais evidenciada quando se trata da observação da primeira equipe do CECI, que era composta por: uma enfermeira, uma assistente social, uma secretária, uma auxiliar de enfermagem, oito atendentes, uma cozinheira, uma faxineira. A creche não contava com nenhum membro da área educacional em sua equipe, isso legitima as concepções médico-higienistas presentes no trabalho realizado na creche e a não intencionalidade educativa e pedagógica.

Dessa forma, a luta por creche no que diz respeito à UNICAMP ocorreu de forma insistente, através do movimento feminista e da sindicalização dos trabalhadores e das trabalhadoras em busca de melhores condições de trabalho. Portanto podemos concluir que o movimento por creche esteve totalmente vinculado ao trabalho feminino e à realidade da mulher trabalhadora, trabalho este realizado fora do ambiente doméstico. Ou seja, o cuidado e educação dos filhos sendo sempre vistos como uma função da mulher, de acordo com Palmen (2005):

*(...) o surgimento da creche arraigado ao trabalho feminino, fora do âmbito doméstico, sendo visto pejorativamente em alguns momentos como promovedor da ausência materna, principalmente quando foca o papel da*

*mulher no cuidado da criança. Enfim, historicamente e mundialmente a creche está ligada ao trabalho extra-domiciliar feminino. (p. 36)*

Sendo assim, a creche antes de ser considerada um direito da criança de receber cuidado e educação em espaços coletivos, a chamada Educação Infantil, que também se tornará dever do Estado – conforme institui a Constituição de 1988<sup>10</sup> – é conquistada como um direito da mulher que trabalhava fora da sua casa, contudo ainda não é vista como um direito, mas sim, como um benefício concedido pelo empregador.

É importante ressaltar que a Constituição de 1988 permitiu que as creches, assim como as pré-escolas passassem a ter um caráter educativo, colocando a criança como foco central dessa instituição. A partir desse marco, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos. De acordo com Campos, Rosemberg e Ferreira (1993):

*Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola.” Art. 208, inciso IV. (p.18)*

Dessa forma, as creches passam a efetuar – mesmo que de forma lenta – uma passagem para o caráter educativo, que tenha – no caso da creche – o cuidar e o educar como indissociáveis. Ainda segundo Campos, Rosemberg e Ferreira (op. cit.), a Constituição de 1988:

*(...) representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas principalmente, a educação dessa criança. (p.18)*

---

<sup>10</sup> Na Lei 9394/96 da LDB, a Educação Infantil se torna a primeira etapa da educação básica, sendo, portanto incluída no sistema de ensino brasileiro.

No que se refere às instalações de creches em empresas, Campos, Rosemberg e Ferreira (op. cit.), sobre a Constituição de 1988, dizem o seguinte:

*A regulamentação do dispositivo contido no inciso XXV deverá suscitar alguma polêmica, pois são muitas as formas de se garantir esse direito, cada uma delas com vantagens e desvantagens para as partes envolvidas.*

*Algumas das alternativas que têm sido apontadas são:*

- *a manutenção de creches e pré-escolas pelas empresas, no local de trabalho;*
- *convênios entre empresas e creches ou pré-escolas existentes;*
- *abono creche para reembolso de despesas dos funcionários com mensalidades de creches e pré-escolas;*
- *pagamento de tributo ao Estado, na forma de salário-educação, vinculado ao financiamento de creches e pré-escolas públicas (p. 22).*

Será nesse contexto de mudança de concepções acerca da Educação Infantil que as funcionárias ligadas à área de Saúde da UNICAMP também reivindicarão uma creche para seus filhos, atendendo às especificidades dessa área, que possuía (e ainda possui) horários diferentes de funcionamento dos demais horários da universidade. Apesar de ter nascido inserida num período transitório, a Creche Área de Saúde foi criada ainda como direito apenas da mulher trabalhadora funcionária da Universidade – o que já significa uma mudança, visto que na primeira creche (CECI) eram aceitas apenas as mães que eram trabalhadoras e que amamentavam, critério que excluía homens funcionários e mães que não amamentavam – em detrimento do que já seria dito na Constituição de 1988 sobre o caráter educativo da creche e o direito das crianças de freqüentá-la, direito esse que não leva somente em conta o direito da mãe trabalhadora.

### 3.2. A Creche Área de Saúde – CAS – UNICAMP

O processo de implementação da Creche Área de Saúde – CAS – iniciou-se por volta de 1987, quando o Hospital das Clínicas estava sendo transferido do centro da cidade de Campinas para se localizar no campus da universidade. Com o hospital dentro da UNICAMP, as mães que ali trabalhavam também começaram a reivindicar um local que pudessem deixar seus filhos e filhas enquanto estivessem trabalhando. A utilização do CECI era inviável, devido ao horário e dias de funcionamento atenderem somente às trabalhadoras da área administrativa do campus (das 7 horas às 17 horas e de segunda-feira a sexta-feira). As mães que trabalhavam no Hospital das Clínicas necessitavam de um horário de atendimento específico, de acordo com os horários e dias dos plantões do seu local de trabalho (Palmen, 2005: 128).

Em contrapartida ao que ocorreu no processo de implementação do CECI, a criação da CAS se deu de forma ágil, num período de três anos entre o movimento das mães do HC reivindicando a creche e a sua inauguração de fato. Isso se deve em parte ao próprio CECI, que abriu o caminho para a instalação das creches na UNICAMP. As verbas para a construção da creche vieram da própria área da saúde, sendo participantes o CAISM (Centro de Atendimento Integral à Saúde da Mulher) e o HC (Hospital das Clínicas). Nesse período e durante muito tempo, o HC ainda assumiu algumas despesas de funcionamento da creche.

De acordo com a pesquisa de Palmen (2005), a única pesquisadora a investigar a implementação da CAS até o momento, essa creche iniciou suas atividades em março de 1990, *com o quadro de pessoal completo, ou seja, com um quadro funcional proporcional ao número de crianças matriculadas, incluindo-se uma psicóloga na equipe em 1997* (p.131).

O quadro de pessoal era formado nessa data por: assistente social, enfermeiras, nutricionista, pedagoga, recreacionistas, auxiliares de nutrição, auxiliares de higiene e limpeza, auxiliares administrativos, técnico administrativo e um segurança. Sendo que toda essa equipe foi selecionada através de concurso público e de remanejamento de funcionários da própria universidade, até mesmo do CECI. Para a função de recreacionista não foi exigida como formação mínima o magistério, mas sim, o segundo grau apenas. Vale destacar que por não ter sido exigida a formação na área da educação

para as profissionais que atuavam diretamente com as crianças, o trabalho realizado inicialmente não possuía caráter educativo, muito menos pedagógico por essa razão.

Com relação à diretoria da CAS, Palmen (2005) relata, através de entrevista com a própria diretora, que foi escolhida uma enfermeira para atuar na direção da creche pois, era necessário ter alguém que conhecesse bem as especificidades e particularidades da área da saúde, visto que o atendimento seria dado a trabalhadoras dessa área. Isso provocou no trabalho executado pelas recreacionistas, que, como foi dito anteriormente, não possuíam formação na área da educação, uma prática que correspondia à perspectiva dessa direção, ou seja, práticas médico-higienistas, voltadas mais para o cuidar do que para o educar, dissociando essas duas ações, que no caso da faixa etária da creche são, na verdade, indissociáveis.

*(...) convém ressaltar que a não-formação específica das recreacionistas favoreceu a prevalência do saber médico no interior das creches da UNICAMP, nas quais o modelo de atendimento tem se pautado em conhecimentos específicos da área da saúde (...) refletindo os conhecimentos de sua direção (Palmen, 2005: 133).*

Muitas são as mudanças que vêm ocorrendo no interior da CAS nesses quinze anos de funcionamento, uma das principais é quanto à formação das profissionais que realizam seu trabalho diretamente com as crianças. No mais recente concurso público aberto pela CAS no ano de 2004, foi exigida a formação mínima para o cargo de professora<sup>11</sup> o curso magistério no nível médio. De acordo com a diretora atual da CAS, que foi entrevistada por Palmen (2005), a denominação das profissionais está sendo feita de forma a corresponder à formação:

*Atualmente na carreira da UNICAMP as educadoras são denominadas Recreacionistas se não possuem Magistério ou Professoras de Educação Infantil se o possuem em nível médio. A nova carreira da universidade, implantada no final do ano passado (2003) depois de uma batalha de 14 anos reconheceu para o pessoal que trabalha nas creches de 0 a 4 anos a*

---

<sup>11</sup> Utilizo a palavra professora no feminino, pois na CAS há somente profissionais mulheres que atuam junto às crianças.

*terminologia de “professor de Educação Infantil de nível médio”. Essa é uma carreira nova. De fato recreacionista não é uma profissão, então elas gostariam de ter uma terminologia que fosse identificada como uma profissão. Veja... Se eu sair daqui como recreacionista, lá fora é entendido como o que? Faz o que? Nos primeiros concursos você não necessariamente precisava de Magistério, algumas ainda não completaram o Magistério... Então assim que completarem, será automática a transposição para a nova carreira. Nesse novo concurso para a creche que está em curso, a exigência foi magistério. Então todas estarão entrando como professoras (Entrevista realizada em abril de 2004 por Sueli Palmen, idem, p.133).*

Muitas concepções estão sendo mudadas na CAS no que diz respeito ao trabalho realizado junto às crianças, pelas professoras. Atualmente, as profissionais que atuam diretamente com os pequenos e as pequenas são divididas entre professoras e recreacionistas, porém, segundo informações obtidas na CAS, até o final do ano de 2005, todas as profissionais terão a formação mínima do magistério, sendo atualmente amplo o quadro de professoras que estão cursando o nível de ensino superior no curso de Pedagogia. E é devido a essa mudança na formação das profissionais que se deve uma nova visão da Educação Infantil dentro desta instituição.

O folder apresentado pela CAS na XII Jornada de Educadores da UNICAMP, realizada neste ano de 2005<sup>12</sup>, tinha como título: “A CAS: Em busca da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil”, no qual eram tratadas as mudanças nas concepções do que seria a Educação Infantil, trazendo como relevante para essa mudança a formação das profissionais que ali trabalham. Num primeiro momento, podemos destacar as novas práticas educativas, tendo o educar e cuidar como indissociáveis, em detrimento dos aspectos médico-higienistas que estavam presentes como eixo no trabalho com essa faixa etária na creche.

---

<sup>12</sup> A Jornada de Educadores da UNICAMP é realizada a cada dois anos desde 2001 pelos Programas Educativos da UNICAMP, sendo anteriormente desde 1992 realizada anualmente, tendo como participantes a CAS, CECI, PRODECAD, EMEI “Maria Célia Pereira”, E.E. “Físico Sérgio Pereira Porto” e CEPRE. Neste ano de 2005, a XII Jornada foi realizada nos dias 20 e 21 de outubro com o tema: O velho-novo ofício de educar.

Encontros entre as professoras dos três módulos da creche (berçário, maternal I e II) para discussão de bibliografias pautadas nas novas concepções da Educação Infantil também têm provocado questionamentos acerca do trabalho das profissionais, fazendo com que haja uma revisão das práticas adotadas.

Outras mudanças também merecem ser destacadas, entre elas, o recebimento de crianças com necessidades especiais na creche (deficiências auditivas e Síndrome de Down), o que não constava em seu regimento de abertura, mas que dois meses depois de inaugurada já sofreu alterações nesse sentido (Palmen, 2005).

A visão da Educação Infantil, em especial da creche como direito da criança, além de ser direito e benefício da mãe que ali trabalha (uma especificidade da creche de empresa), já é uma realidade visível na CAS. Isso se comprova pelo fato da criança poder frequentá-la no período de licença gestante da mãe. Assim como em alguns casos, também frequentam durante as férias das mães. Algo que não constava em seu regimento inicial, quando as concepções acerca da educação e cuidado dos meninos e das meninas pequeninhos(as) eram outras. O projeto pedagógico, que está em construção, também indica mudança, pois trata muito sobre a centralidade do trabalho realizado com foco na criança, e não somente na mãe trabalhadora como outrora.

De acordo com a pesquisa de Palmen (2005):

*Quanto às mudanças ocorridas na CAS, podemos perceber que se tratam de mudanças no modelo pedagógico, priorizando os saberes oriundos das Ciências Humanas, ou em especial da área da Educação. Analisando seu trabalho vemos que a CAS tem repensado sua proposta de atendimento, justificando-se dessa forma a mudança no perfil dos profissionais que fazem parte de sua equipe e que trabalham diretamente com as crianças (p. 136-137).*

Contudo, ainda faltam muitas metas a serem alcançadas, a questão da participação das mães na creche, reduzida a algumas reuniões realizadas em momentos específicos e a questão da preferência do atendimento ser focalizada somente nas mães funcionárias da universidade, deixando de lado pais, devido à falta de vagas e recursos financeiros. É importante ressaltar que a CAS, na existência de vagas, tem atendido a alunas de graduação e pós-graduação da universidade. Sobre o relacionamento da creche com os

pais, Mantovani e Perani (1999), destacam a importância desse envolvimento entre professoras e a família, colocando essa relação como uma das competências da professora de creche.

Partirei desta nova concepção de criança, que está em construção na CAS, concepção esta que contempla as especificidades da faixa etária presente na creche, para conduzir esta pesquisa. Buscando mostrar como está a CAS no que se refere às práticas educativas nesse momento de transição da construção da Pedagogia da Educação Infantil.

No próximo capítulo mostrarei como são os espaços da CAS: o que estes espaços têm proporcionado às crianças?

#### 4. O local da pesquisa: A CAS – Creche Área de Saúde – UNICAMP

*Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a Pedagogia* (Faria, 2003: 70).

A pesquisa foi realizada na CAS – Creche Área de Saúde – localizada no campus da Universidade Estadual de Campinas, cidade do interior do Estado de São Paulo. Seu prédio situa-se no campus da universidade no espaço conhecido como “área da saúde”<sup>13</sup>, onde também se localizam o Hospital das Clínicas (HC UNICAMP), o Hemocentro<sup>14</sup>, o Gastrocentro, o CECOM, o CAISM, a Faculdade de Ciências Médicas, a Faculdade de Enfermagem, o CEPRE e o Centro de Convivência Infantil da UNICAMP (CECI - prédio do maternal).

Como já dito anteriormente no capítulo sobre as creches da Universidade Estadual de Campinas, essa universidade conta com mais uma creche no campus de Campinas, o CECI (prédio do berçário e prédio do maternal), e uma creche no campus de Piracicaba, também chamada CECI, ambas para os filhos e as filhas de suas funcionárias<sup>15</sup>, somente na existência de vagas não preenchidas por mães, as vagas são abertas aos pais também.

A Creche Área de Saúde foi inaugurada em março de 1990, *mas iniciou o atendimento em junho, com cerca de 50 crianças, havendo ampliação do atendimento de forma gradativa* (Palmen, 2005: 134). Hoje (segundo semestre de 2005) freqüentam a CAS 159 crianças, dividindo seu funcionamento em dois turnos: o turno da manhã das 6:50 horas às 13:15 horas e o turno da tarde das 12:50 horas às 19:15 horas. A especificidade de funcionar em dois turnos consiste em conciliar o horário da creche com o horário das mães que trabalham no hospital (HC e CAISM) e por isso têm esses horários diferenciados, além de muitas delas serem plantonistas nos finais de semana e

---

<sup>13</sup> Ver planta da Universidade Estadual de Campinas no anexo 2 desta pesquisa.

<sup>14</sup> Ver siglas no anexo 1 desta pesquisa

<sup>15</sup> Em todas as creches da UNICAMP excepcionalmente são atendidas também mães que são estudantes de graduação e pós-graduação da universidade.

feriados<sup>16</sup>. Inicialmente, quando da sua implementação, pensou-se em atender às funcionárias que trabalhavam no turno da noite, mas essa possibilidade foi descartada ao se concluir que não haveria caráter pedagógico e educativo nesse horário de funcionamento, isso porque as crianças somente iriam à creche necessariamente para dormir.

A CAS é dividida em três módulos: berçário, maternal I e maternal II. No berçário são recebidas crianças de dois meses e meio a um ano, quando daí se dá a passagem para o maternal I, módulo no qual as crianças ficam até completarem dois anos de idade. No maternal II, as crianças ficam até os quatro anos em média.

Cada um dos três módulos possui um salão interno onde também há um local para as refeições, quatro salas<sup>17</sup>, um banheiro/trocador e um parque externo.

No berçário, o salão interno possui um grande colchonete ao centro, móveis pendurados, brinquedos soltos pelo chão, entre eles bolas, chocalhos, mordedores, pequenos instrumentos musicais, bonecas e animais de pano. As paredes são todas enfeitadas com desenhos feitos pelas professoras, há quadros pendurados e as paredes são pintadas de forma colorida. Em volta desse salão, onde os bebês podem circular livremente, há um banco de baixa altura, acolchoado, que serve como limitador do espaço, no qual os bebês gostam de segurar e andar apoiados. Todos os bebês ficam nesse espaço, independente da idade, possibilitando o contato entre os bebês maiores e menores. As professoras também ficam junto aos bebês. Quando atingem a idade de dez meses os bebês passam a fazer a sua inserção no maternal I, sendo levados a esse módulo todos os dias, primeiramente no parque, depois nas refeições, e assim gradativamente, para que as crianças conheçam e entrem em contato com o novo módulo, com as outras crianças e as professoras.

*A professora do berçário traz uma criança, o Mur, para fazer seu estágio no maternal I, pois em breve passará para este módulo. É hora do parque, Mur engatinha pelo tanque de areia, entra em contato com as*

---

<sup>16</sup> No caso da CAS, é considerado plantão o trabalho realizado pelas mães eventualmente aos fins de semana e feriados, visto que não é toda área da saúde que funciona aos sábados e domingos, somente o hemocentro, o HC e o CAISM. Para essas mães que necessitam trabalhar esses dias a creche funciona no período da manhã apenas, devido ao reduzido número de crianças que comparecem, tendo as mães que organizar seu horário de trabalho e escala no hospital para esse período quando se trata de sábados, domingos e feriados.

<sup>17</sup> No caso do berçário as salas são somente reservadas para os bebês dormirem, tendo seu espaço ocupado por berços. No maternal I e II, as salas de referência são chamadas salinhas, e são utilizadas para várias atividades além do sono.

*crianças que já estão no módulo e com suas futuras professoras (Caderno de campo, julho/2005).*

Essa inserção, que se dá gradativamente, faz parte de um dos objetivos do Projeto Acolhimento, no qual as crianças são familiarizadas aos poucos e com figuras de referência (pessoas, brinquedos, ambientes) nos os módulos e na própria creche como um todo, para que a mudança e a inserção no se dêem de forma repentina e brusca. Esse projeto vai de acordo aos “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, (documento elaborado por Campos e Rosemberg no ano de 1995 para o MEC, que apresenta os critérios para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil nas creches, que respeite as especificidades dessa faixa etária), o qual diz que as crianças têm direito *a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche* (p. 11).

No maternal I, o salão interno é espaçoso, já que nossas crianças *têm direito ao movimento em espaços amplos* (idem, p. 11). Possui várias motocas, bolas de vários tamanhos, jogos de encaixar e um aquário com peixes de vários tamanhos e cores. Esse espaço é dividido com o local onde ficam as mesinhas para a realização das refeições.

*Durante a entrada, que vai até as 7:30h. as crianças brincam no salão. Uma professora liga o rádio e dança junto com as crianças. Um menino, Hig, dança com os braços abertos, como se imitasse o movimento do vôo de um avião, correndo por todo salão. A professora, que dança, segue-o, fazendo o mesmo movimento. Outras crianças vêem e fazem o mesmo, parecem vários aviões, um atrás do outro... (Caderno de campo, junho/ 2005).*

O parque contém um tanque de areia e uma parte do espaço é um gramado, com escorregador, trepa-trepa, gira-gira. As salinhas possuem uma grande porta de vidro que permanece aberta o dia todo, deixando que a claridade entre no interior da sala, além de permitir que as crianças vejam o espaço externo a ela. Possui também um armário para os materiais das professoras que serão utilizados nas atividades com as crianças (os materiais geralmente são: papéis, giz de cera, tintas e outros utilizados nas atividades), uma estante com prateleiras contendo brinquedos que ficam ao alcance das crianças e móveis pendurados, confeccionados pelas crianças e professoras. Tanto o parque, como o salão e a salinha se constituem em espaços que proporcionam às crianças brincarem livremente, entre elas ou juntamente com as professoras, conferindo a elas o

*direito à brincadeira, brincadeiras nas quais possam desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão (Campos e Rosemberg, op. cit.: 11).*

*Há uma grande lata no chão no canto da salinha. Dois meninos, Hig e Rei vão até a lata e abrem a lata. A lata está cheia de brinquedos, eles começam a tirar os brinquedos da lata, as outras crianças se aproximam e fazem o mesmo. Rei vê que a lata está vazia e a deita no chão, montando em cima dela, fazendo de conta que a lata é um cavalo, e sai galopando... (Caderno de Campo, julho/2005).*

O banheiro do maternal I contém banheiras, peniqueiros (que são um suporte no qual são colocados os penicos para as crianças sentarem) e um vaso sanitário. A porta da salinha que faz divisa com o banheiro permite que as crianças possam vê-lo e tudo que ali ocorre, porém essa porta do banheiro/salinha possui um portãozinho que somente a professora consegue abrir, ficando a criança dependente da vontade dela para ir de um espaço a outro.

Da mesma forma que no maternal I, o maternal II também possui um salão interno com vários brinquedos, inclusive sofás e mesinhas adequados à altura das crianças. Atualmente o maternal II está trabalhando um projeto de construção dos cantinhos no seu salão interno. Esse espaço do salão também se divide com o local em que ficam as mesinhas para realização das refeições. Nas refeições, são as próprias crianças que se servem, podendo optar pelo alimento e quantidade que querem comer.

Esse módulo tem um parque mais extenso que o do maternal I, com areia, grama e terra em toda sua extensão. Possui um tanque de areia, dois escorregadores, dois gira-gira, uma casinha de tijolos com divisórias do tamanho das crianças, duchas para as crianças se refrescarem no verão e um tartarugário, onde moram duas tartarugas, uma delas é a Nina, a outra, o Nino. As crianças dos outros módulos também costumam vir visitar a Nina e o Nino, inclusive os bebês do berçário. As salinhas se organizam da mesma forma que no maternal I, porém as portas que existem não permitem que as crianças visualizem ao mesmo tempo o espaço da sala e do banheiro.

O banheiro possui cinco vasos sanitários com pequenas divisórias entre si – o que não impede que os meninos e meninas se encontrem nesse ambiente - adaptados com degraus e redutores para o tamanho das crianças, indicando quem são os usuários desse espaço. Não possui banheiras, mas sim, um espaço com chuveiros para a realização do banho. Na hora do banho, também meninos e meninas dividem o mesmo espaço, o que propicia o reconhecimento das diferenças entre as crianças já que

*cuidado e educação são indissociáveis e implicam entre outras ações em banhos, o que vai além da própria limpeza: um conhecimento do eu e do outro, aspectos que são fundamentais para o crescimento de todo ser humano, necessidade biológica de higiene e necessidade de conhecimento; afeição, aceitação de si e do outro* (Bufalo, 1997: 49).

Os banhos e os momentos de higiene bucal e corporal realizados na creche também contemplam os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, quando o documento diz que as crianças têm direito à *higiene e saúde* (Campos e Rosemberg, op. cit.: 11).

O banheiro do maternal II possui ainda duas pias para a lavagem das mãos e escovação.

Além desses espaços, a CAS também possui uma sala para secretaria, uma para diretoria, uma sala de reuniões, um jardim externo, uma sala para a Psicopedagogia (na qual são elaborados documentos, feitos estudos, elaboração de projetos, pautas de reuniões pela psicopedagoga), uma sala para o administrativo, uma sala para a Pedagogia (onde as pedagogas da creche realizam estudos, reúnem-se para reuniões, e há um computador que pode ser usado pelas funcionárias em geral), um banheiro para as mães, um banheiro para homens (pais ou homens que ali trabalham), uma sala para enfermagem (na qual as enfermeiras guardam os medicamentos, termômetros, balança de pesar), um banheiro para funcionárias em cada módulo, um almoxarifado, uma sala para a Psicologia (onde a psicóloga realiza estudos, se reúne com as mães, com funcionárias) e uma lavanderia (local onde são lavados os babadores, panos de mão e boca, cobertores).

Apesar da creche ser dividida em três módulos distintos e cada módulo ter seu espaço próprio, as professoras procuram levar as crianças aos diferentes espaços, para que os conheçam, para que conheçam as outras crianças e também para que não façam todo dia a mesma coisa, explorando novos lugares e além disso,

*Esse encontro entre as crianças de diferentes faixas etárias constitui um momento de grande importância da vida em grupo, pois a mistura de idades abrange a mistura de conhecimentos, de experiências, de criatividade e de*

*situações que, junto de seus “iguais” a criança talvez não tenha chance de vivenciar (Palmen, 2001: 17).*

A equipe da CAS é composta por uma diretora, duas pedagogas, uma psicopedagoga, uma psicóloga, uma assistente social, uma nutricionista, três enfermeiras, uma supervisora administrativa, duas secretárias, duas recepcionistas, cinquenta professoras, duas professoras que são estagiárias do curso de Pedagogia da UNICAMP, quinze cozinheiras, seis funcionárias para limpeza, um funcionário que executa serviços gerais e um funcionário que faz a manutenção do prédio da creche.

Todos os módulos realizam reuniões uma vez por semana com membros da equipe técnica<sup>18</sup>, sendo que uma vez por mês essa reunião é somente das professoras para a discussão e elaboração de projetos; e também reflexões sobre o trabalho realizado com as crianças.

Em seu Projeto Pedagógico – que se encontra em construção – a CAS procura contemplar as crianças como centralidade no cenário da Educação Infantil, procurando atender aos interesses dos pequenos e pequenas, levando em conta que a Educação Infantil é um direito da criança, e não somente benefício da mãe trabalhadora. O Projeto Pedagógico que está sendo elaborado integra todas as instituições que fazem parte dos Programas Educativos da UNICAMP, são eles: CAS, CECI (berçário e maternal), EMEI “Maria Célia Pereira”, PRODECAD, EE. Sérgio Pereira Porto. Até o momento, no que se refere ao desenho infantil, não há nada dito diretamente sobre esta temática.

---

<sup>18</sup> Quando coloco “equipe técnica” refiro-me aos profissionais que não atuam diretamente com as crianças ou se atuam não é com a mesma frequência das educadoras. Por exemplo: pedagogas, psicóloga, psicopedagoga, enfermeiras, assistente social, nutricionista.

## 5. Os sujeitos da pesquisa: Os meninos, as meninas e as professoras do Maternal I

O maternal I foi escolhido como o módulo a ser investigado, pois é freqüentado pelas crianças de 1 a 2 anos, idade pouco pesquisada no cenário da Educação Infantil. Procuro, através desse estudo, dar voz aos meninos e meninas, pequenininhos e pequenininhas, buscando ouvir suas outras 99 linguagens<sup>19</sup>, que estão muito além do falar. Faria (1998), que pesquisou as creches do Norte da Itália, aponta que esse país está construindo uma Pedagogia da Educação Infantil que olha a criança pequena de forma que ela seja inteira, corpo e mente unidos, não como adulto incompleto:

*Uma nova concepção de criança orienta o trabalho nas creches, ao mesmo tempo que é produto desse trabalho, orientado por esta nova concepção: a criança é percebida como um outro, como um diferente, mas não como um adulto incompleto, impotente, mudo ou gago. É percebida como ser competente, em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos. (p. 214)*

Foi pensando essa nova concepção de criança que resolvi realizar minha pesquisa no maternal I, pois lá se encontram as crianças que possuem outras formas de comunicação que não sejam principalmente a fala. Inicialmente, minha intenção era fazer as observações na turma das crianças de um ano e cinco ou seis meses, porém na fala da professora da turma percebi uma concepção de criança como incapaz, como se suas crianças pequenininhas não pudessem desenhar, simplesmente pelo fato de que seus desenhos não apresentarem figuração.

*Acho melhor você fazer sua pesquisa lá na salinha dos maiores. Aqui eles ainda não fazem muito desenho, não sabem desenhar. Como é que fala? Garatuja? Lá na salinha dos maiores eles desenharam mais, lá vai ter mais desenho. Mas se você quiser fazer aqui nessa salinha tudo bem,*

---

<sup>19</sup> Faço referência à poesia de Loris Malaguzzi: “Ao contrário, as cem existem”, de tradução livre para o português de Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrizia Piozzi e Maria Carmen Silveira Barbosa. (FARIA, 2003: 73)

*mas eu acho que lá vai ter mais desenho... (Caderno de Campo, junho/2005).*

Diante desta fala fui até a salinha dos maiores e falei com as professoras, que quiseram saber mais sobre a pesquisa e depois não fizeram mais nenhum comentário.

A turma finalmente “adotada” para realização da pesquisa, a turma dos “maiores” é freqüentada por oito crianças entre estas, seis meninas e dois meninos com idade de um ano e dez meses a dois anos.

O maternal I ainda possui mais uma turma, a dos bebês que são recém vindos do berçário, de um ano a um ano e dois meses.

As crianças são recebidas no salão interno no período das 6 horas e 50 minutos até às 7 horas e 30 minutos, durante esse tempo as professoras recebem as crianças das mães (uma criança por vez), levando-as até o interior do salão, espaço no qual estão brinquedos diversos e muitas vezes há música no ambiente. A atenção individual é também um dos “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Campos e Rosenberg, 1995).

*As mães se aproximam do portãozinho de entrada do salão do Maternal I, uma das professoras da criança, ou uma professora volante se aproxima e recebe a criança no colo ou dando a mão para ela. Incentiva a criança a se despedir da mãe, dizendo que ela vai trabalhar e logo volta. Em seguida mostra os brinquedos do salão, as outras crianças, as outras professoras...a maioria das crianças já se solta da professora e vai brincar (Caderno de Campo, julho/2005).*

Depois as crianças são levadas para as salinhas, cada turma possui duas professoras e no máximo quatorze crianças. No caso da turma estudada, como já foi dito anteriormente a sala possui oito crianças. Das duas professoras, ambas têm magistério e uma delas está cursando a faculdade de Pedagogia.

Na salinha as crianças podem brincar livremente, as professoras se revezam levando as crianças para a troca de fralda ou para o penico, isso porque duas crianças dessa turma estão em período de retirada de fralda. Em seguida, no momento da chamada as crianças e professoras sentam-se em roda e cada criança possui uma foto – inclusive as professoras – que é mostrada para toda turma perguntando-se *Quem é?* (Caderno de Campo, junho/2005). A foto das meninas fica colada em papel amarelo com o nome escrito embaixo, a foto dos meninos fica colada em papel azul com o nome

também escrito. Indicando que há diferenciação entre os meninos e as meninas, como se o azul fosse a cor de menino e o amarelo fosse cor de menina.

*Depois de mostrar a foto para a turma, a professora entrega a foto para a criança, as crianças amassam a foto, raspam a foto na parede, tentam pegar a foto das outras crianças, sorrindo, se reconhecendo no papel da foto...A professora diz em tom de explicação: "Não é para estragar, você vai rasgar e ficar sem depois!" Em seguida tira a foto das mãos das crianças que estavam brincando com as fotos... (Caderno de Campo, junho/2005).*

A chamada é encerrada e as crianças são levadas para o lanche, a primeira refeição do dia. As crianças sentam-se nas mesinhas e as professoras oferecem o alimento à criança esperando que ela manifeste sua vontade em se servir dele ou não, respeitando a vontade das crianças quando recusam. No horário do almoço, as crianças dessa turma são incentivadas a comerem sozinhas, com a professora sempre oferecendo ajuda. Dessa forma, podemos ver que na CAS as crianças têm direito a uma alimentação sadia e suas preferências por alimentos são respeitadas, o que está de acordo com o documento elaborado para o MEC por Campos e Rosemberg (op. cit.).

*O almoço é servido, a professora diz: "Come tudo Mar!" e olhando para mim completa: "A Mar só gosta de carninha, né Mar?" Depois de algum tempo, a menina realmente só havia comido a carne que havia no prato, desprezando o restante da comida. Mar chama a professora e pede mais carninha. A professora a serve com mais carne e diz: "Agora come a carninha e o arroz feijão"...Mar dá uma risadinha e continua comendo só a carne... (Caderno de Campo, julho/2005).*

No parque, as crianças podem brincar livremente. No tanque de areia ficam espalhados vários brinquedos como baldes, pazinhas, forminhas em forma de castelo, bichos, estrelas. Muitas vezes as professoras colocam música para animar o ambiente, dançando junto às crianças. Nos dias de calor, os pezinhos dos meninos e meninas podem ficar descalços para que se sintam mais à vontade e possam ter contato direto com a areia e a grama.

O parque é sempre utilizado nos dias de sol, para que as crianças possam brincar ao ar livre e ter contato com a natureza, ideal que vai de acordo com os "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" (Campos e Rosemberg, op. cit.), que diz:

*Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza, nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis, nossas crianças têm direito ao sol, nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza (p. 16).*

Uma parte das professoras costuma se sentar em volta do tanque de areia para brincar com as crianças, inventando brincadeiras e aceitando as brincadeiras propostas pelas crianças. O que também está de acordo com os critérios (Campos e Rosemberg, op. cit.).

*As crianças vêm correndo com baldinho nas mãos trazendo-o para a professora que já entende o que as crianças querem dizer: "Vocês querem que eu faça um bolo?" (Caderno de Campo, junho/2005).*

A produção de culturas infantis acontece todo momento no parque devido ao brincar livre, dos pequenos e das pequenas que brincam juntos, imitando os coleguinhas, achando graça em tudo.

*Um grupo de meninos está no gira-gira, de repente a pedagoga entra no parque com pequenas caixas de papelão que foram inutilizadas pelas cozinheiras. Os meninos saem correndo para ver as caixas, a pedagoga entrega as caixas para eles. Sem demora, um deles coloca a caixa na cabeça e sai desfilando como se estivesse exibindo um chapéu, os outros três que estavam junto, assim que vêem a cena, fazem a mesma coisa. Os quatro vão andando, dando risada (Caderno de campo, julho/2005).*

O banho é realizado todos os dias, somente nos dias mais frios ou que as crianças não foram ao parque é feita somente a troca. O horário reservado ao banho não é muito extenso, sendo essa uma atividade que precisa ser realizada de forma rápida, impedindo que a criança possa "curtir" o banho, ficando esta limitada ao tempo que a professora quer que o banho dure e aos horários fixos da jornada da instituição.

No período em que foi realizada a pesquisa de campo no Maternal I, o projeto trabalhado foi o "Projeto Roça", no qual as professoras traziam como tema para as mais diversas atividades (leitura de histórias, músicas, desenhos, colagens) os animais que vivem na roça. As atividades do projeto roça ficaram expostas na entrada do Maternal I

para que as mães e pais das crianças, funcionárias e funcionários e todos que por ali passassem pudessem ver as atividades feitas com as crianças e por elas também.

## 6. Professora desenha, criança pinta, mas criança desenha também. O desenho infantil revelando um período de construção da Pedagogia da Educação Infantil na CAS

Neste capítulo, busco mostrar como, através do desenho enquanto manifestação da Pedagogia da Educação Infantil, a CAS vem construindo essa Pedagogia. Será que as práticas relativas ao desenho mostram uma nova concepção de criança, produtora de cultura e de história, sujeitos de direitos e cidadãs, em detrimento da visão de criança como miniatura do adulto e vir-a-ser? Segundo Prado (1999):

*A criança necessita ser vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, sem ser dividida em inúmeras habilidades e comportamentos, mas resgatando seu lugar como alguém sim, que participa da história, da sociedade e da cultura de seu tempo, modificando-os e sendo modificada por eles (p. 112).*

O desenho foi escolhido como a atividade que pode mostrar essa nova idéia de criança justamente por possibilitar que os pequenos e as pequenas se expressem nessa diversa forma de linguagem, diferente da fala ou dos gestos, o que se traduz numa nova perspectiva de conhecer as crianças pequenininhas e ver como estão produzindo as culturas infantis.

De acordo com a pesquisa de Lima (2004), que investigou as práticas educativas referentes ao desenho em uma creche pública e em uma creche privada de Valinhos - SP, o desenho pode ser visto de várias maneiras: *Desenho como brincadeira. Desenho como prazer. Desenho como forma de expressão. (...) A criança pequena desenha para se divertir, para brincar, sente prazer e se orgulha do traço que faz (p. 32).*

O desenho, muitas vezes visto como mera *atividade acessória, episódica e que não precisa de programação* (idem, p. 34), não é reconhecido pelas professoras como fonte de produção das culturas infantis. Contrário a esse pensamento, o desenho é uma

produção das crianças que vai muito além de uma perspectiva desenvolvimentista, perspectiva esta que o julga útil apenas para refinamento da coordenação motora ou aprendizado de cores e formas. O desenho pode, sim, provocar esse tipo de desenvolvimento nas crianças, mas perde todo seu aspecto lúdico quando se resume a este simples objetivo.

Durante muito tempo, os desenhos ficaram resumidos a uma perspectiva etapista e desenvolvimentista (Gobbi, 1995 e Lima, op. cit.), não sendo vistos como uma das linguagens infantis. A busca pela figuração também fez com que os desenhos em forma de rabiscos fossem desvalorizados.

*(...) os rabiscos são importantes para as crianças, são uma linguagem dela que nós temos que decodificar, ficando muito próximos dela quando ela trabalha... Temos que procurar "roubar-lhe" a linguagem que está utilizando. (Giovanni, atelierista de uma escola de Reggio Emília, Itália, em entrevista à Giordana Rabitti, Rabitti, 1999: 132)*

Sendo assim, através do desenho produzido pelas crianças podemos ver um mundo diferente daquele visto por nós, professoras e adultas que somos. Podemos ver o universo com os olhares dos pequenos e pequenas.

Segundo Leite (2001), o desenho infantil é tido pela própria criança mais como um processo do que como um produto, visto que as crianças enquanto desenhavam buscam o prazer de desenhar, de deixar sua marca no papel, ao invés de representar algo do mundo real. *A criança está mais atenta ao processo do que ao produto. Seu desenho é pleno de incompletude, de transitoriedade, de movimento, de idas e vindas – como a tessitura de uma narrativa, no caso, visual (p. 18).*

O que pude observar na CAS durante a pesquisa de campo foi que o desenho não é uma atividade que faz parte do dia-dia das crianças do Maternal I, sendo uma atividade reservada para os dias em que não é possível ir ao parque, pois está muito frio ou porque está chovendo, ou ainda, está presente no tempo espremido da atividade (entre o horário da troca e do lanche das crianças), sem tempo para contemplar a brincadeira, a imaginação e o lúdico. Durante toda pesquisa de campo, realizada nos meses de junho, julho e agosto, o desenho esteve presente em dois dias, que deram origem aos dois episódios narrados nesta pesquisa.

## Episódio 1 – A vaca.

*Hoje o dia está bastante frio. As professoras conversam entre si, concluindo que é melhor não irem ao parque. Decidem ficar no salão. Enquanto uma das professoras da turma fica no salão junto às crianças, a outra professora vai desenhando uma vaca numa folha de cartolina. O desenho está sendo feito para as crianças pintarem, faz parte do tema do projeto Roça. Primeiro ela vai ler a história da vaca malhada, depois vai dar o desenho – feito por ela – para as crianças pintarem, disse-me (Caderno de Campo, julho/2005).*

A visão do desenho como produto está presente nesta situação acima descrita, pois é a própria quem professora desenha a vaca, pois acredita que as crianças não são capazes de fazê-lo. Nesse caso, observa-se o desenho como produto em detrimento do desenho como processo, impedindo as crianças de criarem seus próprios desenhos. Isso ocorre como consequência da desvalorização dos desenhos infantis que não apresentam figuras de fácil entendimento e identificação.

### Continuação do episódio 1:

*As crianças entram na salinha, a professora coloca o desenho da vaca que ela fez no chão. As crianças ficam ansiosas, querem pegar o giz de cera para começarem a pintar. A professora pede que elas esperem, quer contar a história da vaca primeiro. Durante algum tempo as crianças olham para a história que está sendo contada, depois voltam para o giz de cera. A sua parceira de trabalho observa a situação. Assim que, terminada a história, a professora que observava dá o giz de cera para as crianças que, deitadas, sentadas, no chão começam a pintar. As crianças têm acesso livre ao giz, pintam da cor que escolhem e trocam de cor na hora que querem. As professoras também participam, pintando o desenho junto com as crianças. Já é a hora do banho, a professora que desenhou a vaca escreve na parte superior da cartolina onde está desenhada a vaca: Projeto Roça. Ao lado escreve o nome de todas as crianças que pintaram e das professoras também. A professora pendura o desenho no varal da sala, as crianças levantam-se e começam a puxar a cartolina. A professora fala: "É pra ver, não é pra rasgar!" O episódio, no que se refere ao período em que as crianças pintaram a vaca, durou cerca de quatro minutos (Caderno de Campo, julho de 2005).*

Podemos perceber, a partir do relato acima que algumas práticas relacionadas ao desenho ainda concebem a criança como incapaz de desenhar, visto que a própria professora decide fazer o desenho, para as crianças apenas pintarem. Esse preconceito contra o desenho infantil está de acordo com o argumento de Lima (op. cit.) que diz: *O desenho da criança de 0 a 3 anos ainda não tem compromisso com a representação e*

*para o adulto, muitas vezes, este desenho é visto simplesmente como um rabisco incompreensível. (p. 37)*

Ainda em relação ao desenho da vaca pintado pelas crianças, no momento em que as crianças vêm o desenho e já querem começar a pintar, a professora prefere contar a história da vaca, com o objetivo de ensinar às crianças o que é uma vaca, o que poderia ser perfeitamente visto no desenho. O desenho precisa ter um tema? Será que da forma como foi feita a atividade fica mais fácil mostrar para os pais – que muitas vezes exigem produtos – que as crianças estão aprendendo? De acordo com a pesquisa de Appolinário (2001), que investigou a presença do imaginário na Educação Infantil:

*(...) muitas vezes na Educação Infantil, quando os professores preocupam-se apenas com o produto, como por exemplo trabalhos perfeitos para os pais verem, não se está visualizando a atividade lúdica como momento privilegiado no qual a criança está recriando o real e criando conhecimentos. Ou então, usando certas músicas, brincadeiras com o propósito único de ensinar determinado conceito (p. 25).*

Dessa forma, a criança, vista apenas como vir-a-ser, não é considerada capaz de produzir algo que seja “bonito” e “estético” para seus pais? Mas o que podemos chamar de bonito e estético? De quem são os padrões para este julgamento? Se tratarmos o desenho como uma linguagem, ele não expressará beleza, mas sim comunicação. Essa é a perspectiva adotada nas creches da Itália da região de Reggio Emilia, o desenho como uma linguagem que possibilita às crianças pequenininhas se comunicarem entre si e com os adultos (Rabitti, 1999).

De acordo com essa perspectiva, o desenho se constitui em comunicação de uma criança que: falará sobre ela, sobre sua história, sobre seu tempo. Gobbi (2004) pesquisou os desenhos produzidos pelas crianças na década de 30 do século XX, nos parque infantis de Mário de Andrade na cidade de São Paulo, os quais eram freqüentados por crianças filhas do operariado, e constatou que o desenho das crianças pequenas e bem pequenas não costumava ser valorizado também nesta época, ainda que Mário de Andrade tenha buscado mudar esse quadro. Em sua pesquisa Gobbi (2004) relata que:

*Um dos fatos mais interessantes que encontrava – senão terríveis – é que quanto menor a idade do autor maior era a desconsideração do adulto por aquilo que ela criava, como se fosse incapaz. Incapaz de quê? Perguntava-me. Algumas leituras feitas e logo uma primeira resposta obtida, trata-se de esperar que ela crescesse, para daí ser concebida como alguém que cria, podendo então ser considerada, talvez apreciada. Era o vir-a-ser adulto que estava presente também na forma como os desenhos eram olhados. As leituras feitas deixavam de lado as características próprias do ser criança, com suas inventividades criando e recriando o mundo. (p. 5)*

Assim, falta ao adulto – no caso, a professora – um olhar que contemple nos desenhos as especificidades infantis, do ser criança. Um olhar que julga os desenhos infantis como inacabados, ou sem sentido, está tendo sobre as produções dos pequenos e pequenas um olhar adultocêntrico, que considera a infância como a falta, a imperfeição, a inferioridade em relação ao indivíduo adulto. A questão da evolução do desenho também está presente em grande parte das vezes: quando será que a criança vai aprender a desenhar? Esse é um pensamento implícito em práticas de professoras de Educação Infantil, principalmente quando elas próprias preferem desenhar em vez de deixar que as próprias crianças produzam seus desenhos. Sobre essa questão, Gobbi (2004) propõe:

*Os olhares e práticas são construídos de tal forma que, boa parte das vezes, não se valorizam as expressões plásticas das crianças, entre estas, sobretudo as que contenham somente rabiscos. Tal conduta pode resultar numa relação preconceituosa com as produções ou mesmo, o interesse em dominar as formas de expressão menos reconhecidas, reafirmando a superioridade de um saber no qual as figuras desenhadas sejam identificadas facilmente. (p.118)*

Dessa forma, os rabiscos, tão desprezados e desvalorizados pelas professoras das crianças pequenininhas de creche, constituem-se numa produção que é própria da pequena infância, que merece ser valorizada, pois permite que a criança deixe sua marca, jogue com os materiais, com as outras crianças e com as professoras. Provoca a imaginação, a criação, o imaginário, a fantasia...Como uma produção tão rica pode ser

tão pouco reconhecida pela professora somente porque não apresenta figuração do real? Faria (1999) afirma que o que é considerado falta pelas professoras é, na verdade, o que caracteriza propriamente a infância. *A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, ao invés de serem "falta", incompletude, são exatamente a infância* (p. 179-180).

A professora, grande parte das vezes deixou de ser criativa ainda na infância, tolhida pelas práticas escolares que não permitem a imaginação, a brincadeira, mas que buscam utilizar-se de conhecimentos pré-estabelecidos (que deverão ser transmitidos pela professora à criança), domesticar os corpos e as mentes, separando-os. Além disso, e acima de tudo, ocorre a valorização da escrita e da leitura como formas únicas de comunicação, em contraposição às outras formas de linguagens, entre elas o desenho. Bufalo (1997) coloca a falta de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil como o principal obstáculo ao desenvolvimento de um trabalho junto às crianças que leve em conta as diversas dimensões humanas que, segundo Faria (2003), são: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.

*Os educadores de creche atualmente, formados ou não por uma escola, provavelmente não tiveram valorização de suas experiências infantis e continuam a ser educados por uma sociedade, cujos valores são somente de produtividade e consumo e não são marcados por interesse de caráter lúdico, artístico, do ócio, do prazer gratuito, do tempo da preguiça, da imaginação, da fantasia (...) (Bufalo, op. cit.: 43)*

Sendo o desenho contemplador de todas essas dimensões, ele ainda não está presente na formação da professora dos pequeninos e das pequeninas, fazendo com que as professoras de creche não consigam imaginá-lo em outros espaços e feito de outras formas que não seja o papel. O desenho ainda é visto como produto sendo considerado muitas vezes como uma das únicas atividades tida como pedagógica e educativa, realizada somente no momento da jornada que é reservado para a atividade, com curta duração (entre a troca de fraldas e o lanche das crianças, no caso da creche pesquisada), não se tendo como possibilidade sua presença no parque, nas paredes de creche, na areia, no corpo, na tridimensionalidade.

Dessa forma, por não ter sua formação voltada para todas as dimensões da infância, a professora se esquece do seu lado inventivo, brincalhão, não observando as crianças e deixando de aprender com elas. Afinal, uma das especificidades da professoras de crianças pequenininhas é observar suas brincadeiras, a produção de cultura e de história e participar dessa produção com elas. As palavras de Ghedini (1998), autora italiana que escreve sobre o trabalho com a pequena infância também em creches localizadas na Itália, são relevantes nesse sentido:

*Temos de deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhes dar espaço para que expressem sua criatividade, enquanto aprendemos, através delas a não sufocar a nossa, ou ao menos a reencontrar o que dela sobrou. Uma atitude muito disseminada entre os adultos é considerar com pequeno interesse o mundo da imaginação infantil, principalmente porque os próprios adultos subvalorizam sua imaginação, quando priorizam os processos mentais baseados na lógica e racionalidade; o uso da imaginação e da fantasia só é aceito quando restrito a artistas, escritores, pintores ou poetas (p. 208-209).*

Vemos que quem trabalha diretamente com os pequenos e as pequenas, em creches e pré-escolas, têm a oportunidade de ver as crianças com outros olhares, olhares estes que são aprendidos com as próprias crianças, mas poucas vezes o fazem. E quando esse aprendizado por parte dos adultos ocorre, acontece o que Faria (1998) coloca como crescimento do adulto.

*(...) cada vez mais, a criança é vista como um estímulo ao adulto, como um ser competente; é sofisticada, capaz de comunicação e interação complexas, estabelecadora de múltiplas relações. Ou seja, a criança é capaz de apontar, de modo espontâneo, as dificuldades e “cegueiras” do adulto e/ou do sistema de relações. Portanto através do trabalho com elas, os adultos crescem e modificam-se. E quanto mais estes lhes “derem a*

*palavra”, isto é, lhes derem vez, mais elas apontarão novidades (p. 223-224).*

Bufalo (op. cit.) coloca a creche como um local de educação de crianças e também de adultos, que são as professoras. Um ambiente no qual a relação deve ser recíproca, as professoras se colocando no plano das crianças e adentrando seu mundo, em busca de compreender esse mundo, de olhar com seus olhos, e assim compreender suas diferentes linguagens e formas de comunicação. E ainda, define a creche como *local de confronto, local onde os adultos conhecem as crianças, portanto local também de educação do adulto* (p. 84).

Apesar de, num determinado dia, que deu origem ao episódio 1, o desenho ter sido feito pela professora, podemos perceber que o fato das crianças pintarem o desenho no chão, na posição que quiserem, sentadas, deitadas, andando sobre o desenho, brincando com o papel, rabiscando o chão também, já indica que algumas das práticas que eram transportadas do ambiente escolar – como fazer atividades com as crianças sentadas em mesas – já não estão mais presentes na CAS. Nesse sentido, é relevante colocar que ainda que estejam dentro da sala e apenas pintando, as crianças podem se movimentar livremente por esse espaço, não ficando o movimento livre do corpo restrito somente ao horário do parque.

Contudo a Educação Infantil ainda é bastante permeada por esses valores escolarizantes. Segundo Lima (2004), algumas professoras de creche exigem que as crianças estejam sentadas para desenhar, foi o que ocorreu durante sua pesquisa de campo numa creche privada de Valinhos – SP. *Sentar para ouvir história, sentar na roda, sentar para desenhar, é como se a criança só fosse capaz de aprender sentada.* (p. 54).

## Episódio 2 – O Cavalinho Malhado

*A professora entra na salinha com as crianças e diz:*

*- Hoje a gente vai fazer um desenho!*

*E começa a preparar o material para as crianças desenharem. Pega folhas e gizes de cera. Escreve o nome de cada criança numa folha individual com a data e o título: O Cavalinho Malhado. Distribui uma folha para cada criança. Joga todo o pote cheio de giz e espalha tudo no chão. As crianças estão sentadas no chão. Pegam os giz e começam a*

*desenhar na folha. Uma menina (REB) levanta e começa a andar sobre os desenhos dos amiguinhos. Vai até a folha da LIV e desenha na folha dela. A professora olha e ri. Enquanto as crianças desenhavam a professora conta a história do Cavalinho Malhado, mas as crianças continuam desenhando. De repente já está na hora de ir para o lanche. A professora recolhe os gizos e os desenhos. A atividade acabou. REB, LIV e as outras crianças ainda estavam desenhando quando a professora decide recolher os materiais. A professora me diz: "Você pode levar pra colocar na sua pesquisa, depois você traz de volta". O episódio durou cerca de sete minutos (Caderno de Campo, agosto/2005).*

As crianças, nesse episódio, além de desenharem, brincaram, participaram do desenho do outro, interagiram entre si e com as professoras, fazendo o desenho ir muito além do papel, possibilitando um momento de criação, de fruição da inventividade, produzindo um desenho que tenha presente tudo isso que ocorreu enquanto a criança desenhava. As professoras não interferiram ou impediram quando viram uma das crianças participando do desenho da outra, pisando sobre os outros desenhos, possibilitando as crianças de se depararem com uma situação inesperada e estranha ou com a descoberta de novas experiências.

*Não separando o corpo da mão que desenha nem a cabeça dos sentidos, vê-se que os rabiscos das crianças que brincam, que correm, que pulam tornam-se diferenciados, resultando em desenvolvimentos também diferenciados em sua produção, mas provando a interação criança/lúdico e desenho ou demais formas de expressão. (Gobbi, 2004: 117)*

De acordo com os autores italianos Rabitti (op. cit.) e Edwards (op. cit), os quais contemplo neste trabalho de conclusão de curso, que trazem experiências de escolas da infância da Região da Itália de Reggio Emilia, da mesma forma como coloca Gobbi (2004), a criança deve ser vista como um todo, sem a separação corpo e mente. Na Itália, as atividades relacionadas à arte (incluindo também o desenho) são desenvolvidas pelo atelierista<sup>20</sup> e tratadas como possibilidade de criação, imaginação e comunicação das crianças pequenas.

---

<sup>20</sup> O atelierista consiste num professor formado em educação artística ou um artista local, que fica encarregado pelas atividades realizadas no atelier. Este profissional tem como função principal auxiliar no desenvolvimento do currículo, além de registrar e documentar as atividades realizadas.

Dentre as práticas observadas durante o episódio 1 e 2 da pesquisa de campo, o fato das professoras estarem sentadas no chão junto com as crianças, e de acompanharem-nas enquanto pintam e desenham mostra o interesse delas por esse momento no qual são produzidas as culturas infantis e que se colocam no mesmo plano das crianças, misturando-se à elas, concebendo a creche como *Lugar de criança, lugar de infância* (Búfalo, op.cit.). A relação entre as professoras e as crianças enquanto realizam a atividade juntas é de envolvimento entre as duas partes, adultos e crianças, realizando um trabalho conjunto.

Segundo Lima (op. cit.), o papel do professor é estar atento às manifestações, às interações entre as crianças durante as produções:

*O papel do professor durante o desenho é observar as interações entre as crianças, ouvi-las e dialogar com elas. Estar atento às condições de sua produção, possibilitando que a criança escolha a forma de se expressar e respeitando o seu tempo de elaboração. (p. 48)*

Em contrapartida, já no que se refere ao tempo de elaboração do desenho, nem sempre este é respeitado, pois há uma rotina na creche que deve ser seguida e não depende somente da vontade dos professores, mas o trabalho de outros profissionais como cozinheiras, copeiras, limpadoras, dependem de uma certa ordem e horário das atividades, que deve ser respeitada por todos. Essa questão vai de acordo ao que coloca Barbosa (2000), que investigou as rotinas na Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, em nome da rotina, as atividades são interrompidas para não prejudicar o trabalho das demais turmas e dos outros profissionais. Segundo Faria (2003) a palavra rotina não é adequada quando se trata da Educação Infantil, sugerindo substituí-la pela palavra jornada, justificando sua escolha:

*O Dicionário Aurélio diz que um dos sentidos da palavra jornada é marcha ou caminho que se faz num dia. Assim, o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se etc. não autoriza o profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto*

*das ações educativas. Por exemplo, um dia troca fraldas contando história, no outro cantando, assobiando... (p. 71)*

Dias (2005) em seu estudo de caso, também constatou que as professoras têm pouca autonomia no que se refere aos tempos das rotinas, cada atividade tem seu horário, que pode variar, porém minimamente. Em uma consideração a respeito do uso dos tempos nas instituições educacionais, essa autora afirma:

*Embora a elas (as professoras) seja possível substituir uma atividade por outra, encurtá-la ou ampliá-la temporalmente, também esta autonomia é mínima, posto que devem obedecer aos horários institucionalizados. Assim, professoras e crianças, de certa forma, estão igualados à “obediência ao relógio”. Desta forma, não é o tempo que estará a serviço das necessidades, desejos, vontades e prazeres dos sujeitos, mas sim, o tempo que os conformará e os cerceará (p. 114).*

Sendo assim, nem sempre a professora é a responsável por ter que interromper uma atividade, mas a própria instituição que trabalha, na forma de uma jornada fixa, e que não dá espaço para o imprevisto e para a continuidade das atividades.

Infelizmente não houve mais situações durante a pesquisa de campo nas quais o desenho estivesse presente no contexto pesquisado neste trabalho de conclusão de curso. A ausência do desenho se deve, em muito, à falta de tempo para esta atividade durante a jornada diária da creche. Entrada, troca, atividade, lanche, parque, banho, almoço, sono, troca, saída... não sobra tempo para o desenho! Entre o horário da troca e o horário do lanche existe um mínimo espaço de tempo em que as professoras devem realizar uma atividade pedagógica com as crianças, mas devido ao tempo que leva a troca de fralda das crianças e o horário fixo para o lanche, muitas vezes essa atividade não acontece. Além disso, devido à formação das professoras não terem o desenho como uma das dimensões da Pedagogia da Educação Infantil, ele fica restrito a estes momentos da atividade, não sendo também realizado no parque de forma tridimensional, na areia, nas paredes da creche, no corpo, como já foi dito anteriormente.

Sendo assim, o desenho que poderia acontecer nesse momento de atividade pedagógica, ainda que muitas vezes ocorra, espremido em alguns poucos minutos, fica mesmo restrito aos dias em que chove ou faz muito frio, ou seja, uma segunda opção. Não é considerado necessário, tampouco é planejado, apesar das crianças gostarem muito de desenhar.

A falta do desenho também se deve ao fato de que algumas profissionais acreditam que o desenho não seja uma atividade própria para as crianças pequenininhas, pois não sabem desenhar, essa questão fica clara na fala de uma das professoras quando sugeriu que eu realizasse a pesquisa na sala das crianças maiores, visto que suas crianças eram muito pequenas e não desenhavam.

Quando o desenho foi contemplado como atividade durante a pesquisa de campo, as professoras sempre utilizaram o giz de cera e a folha de sulfite ou cartolina, não havendo o uso de outros materiais como lápis colorido, canetinha colorida, um papel maior e que não fosse branco.

A CAS está inserida num processo de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil à medida que tem revisto suas práticas educativas, ainda que não totalmente. Isso se deve ao fato de que ainda está se colocando na Educação Infantil contemplada pela Constituição de 1988 enquanto a primeira etapa da Educação Básica. Muitas mudanças foram vistas nos capítulos anteriores, já que os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” estão sendo contemplados no dia-dia da CAS.

Contudo, no caso do desenho, como mostram os episódios, nem sempre tem buscado deixá-lo como uma atividade que proporcione a brincadeira, a imaginação, o lúdico, o prazer devido à falta de tempo. Além disso, não está se propondo o desenho de diversas maneiras no cotidiano dessa faixa etária, como poderia ser feito.

Dessa forma, se o desenho e as práticas educativas relacionadas a ele são uma manifestação da Pedagogia da Educação Infantil, ainda não podemos afirmar que essa construção na CAS esteja concluída, visto que são muitos os entraves que não permitem que o desenho esteja aí com diferentes formas de presença. Quem sabe um olhar mais atento aos desenhos, como estão sendo feitos, expostos, guardados.

Todavia, as práticas relacionadas aos desenhos, já se constituem numa mudança de olhares, visto que algo já mudou. Professoras e crianças desenham num mesmo plano, as crianças brincam enquanto desenham, interagem durante o desenho, e o adulto não impede que isso aconteça. Mas as produções nem sempre são valorizadas enquanto produção cultural das crianças, marcas deixadas no papel por essas pequeninas produtoras de história e uma das linguagens infantis. Sendo seus destinos serem penduradas num varal que não está ao alcance das crianças e logo mais ficarão guardadas em um armário, junto a pilhas de papéis, esquecidas.

## 7. Considerações Finais

*Considero que tanto no início do capitalismo como ainda hoje, as instituições para as crianças pequenas proletárias pretendem substituir suas mães que estão trabalhando, e é esse enfoque na mãe que faz com que haja predominância de caráter assistencial nessas instituições. Portanto mesmo as “iniciando”, não estão voltadas para a criança enquanto outro; ao vê-la como incompleta, sua proposta de educação/iniciação é de apenas assisti-la, “substituindo” o que é esperado da família (burguesa). E isso absolutamente não quer dizer não educá-las, mas quer dizer educar de uma determinada maneira, disciplinando-a para o tempo e o ritmo do capital (...) (Faria, 1999: 73).*

As creches de empresa nasceram ligadas totalmente à entrada do trabalho feminino dentro das fábricas, e devido a uma nova estruturação da família – que até então era patriarcal –, na qual a mulher não é mais a única responsável pela educação e cuidado dos filhos e filhas. Isso ocorre porque, devido à saída da mulher do âmbito doméstico, ela não vai mais apenas realizar sua função social materna, a de quem cuida do lar e dos filhos. Ela também vai participar da produção e gozar de momentos pessoais. Assim, torna-se necessária a criação de aparatos sociais nos quais as mães possam deixar seus filhos enquanto trabalham e descansam.

As lutas feministas não foram poucas e as creches de empresa surgiram dentro de uma concepção médico-higienista, com práticas de cuidado sem intencionalidade educativa, com profissionais, em sua maioria, com formação na área da saúde e com o objetivo de serem substitutas da mãe.

A Creche Área de Saúde da Universidade Estadual de Campinas (CAS - UNICAMP), contemplada nesta pesquisa de trabalho de conclusão de curso, surge já num momento transitório. As primeiras reivindicações pela creche ocorrem por volta de 1987 e sua implementação se dá, de fato, em 1990, quando já havia sido promulgada a Constituição de 1988, que coloca a Educação Infantil como direito da criança de 0 a 6 anos e também dever do Estado, superando o direito que era apenas da mãe

trabalhadora, conjugando dessa forma os dois direitos: da mãe e da criança. Porém no caso da UNICAMP esse direito da mãe ainda continua a ser considerado como um benefício a ser oferecido pela empresa.

*A Constituição Federal de 1988 traduz avanços fundamentais para a Educação Infantil por reconhecer o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação mediante à garantia pelo Estado de creches e pré-escolas, além de romper com a tradição assistencialista das creches caracterizando-as como instituições educacionais (Vieira apud Dias, 2005: 22).*

De certa forma, a Creche Área de Saúde, apesar de ter sido criada nesse contexto da Educação Infantil que, além do cuidar, devia ter também objetivos educacionais, nasceu, mesmo assim, sem a intencionalidade educativa. Isso se deveu ao fato de que as funcionárias contratadas para atuar junto às crianças não tinham formação específica da área da educação e as práticas médico-higienistas oriundas da direção da creche prevaleciam.

Hoje a CAS passa por uma realidade diferente. Todas as professoras terão formação mínima do magistério até o final de 2005 (ainda estão terminando o curso magistério) e a creche tem um quadro amplo de profissionais cursando o ensino superior em Pedagogia. Sendo assim, essa creche tem condições de entrar num processo de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica. Isso reflete nas práticas educativas uma visão de criança portadora de história, produtora de cultura, cidadã e sujeitos de direitos.

No que se refere ao desenho, que foi utilizado nesta pesquisa como um indicativo desse processo de construção da Pedagogia da Educação Infantil, pude concluir que, ele não faz parte das atividades realizadas no cotidiano das crianças, apesar de se constituir numa atividade que proporciona momentos de brincadeira, de ludicidade, de imaginação e de criação. Essa ausência se dá por vários motivos: falta de tempo, pelo fato das crianças serem consideradas incapazes de desenharem, mas também principalmente pelo fato das professoras não terem o desenho infantil na sua formação e por isso tantas vezes o desenho é colocado como atividade pedagógica que está preso ao papel, à sala,

ao giz de cera, não sendo pensado em outros ambientes, materiais ou dimensões. Sendo assim, o desenho atua como uma atividade acessória, sem planejamento, sem tempo suficiente para ser realizado, visto como incompleto, sem valor e por não apresentar a figuração, não é considerado uma forma de linguagem.

*Desconsideramos o desenho como linguagem/comunicação cultural, como possibilidade de reflexão visual de nossa própria cultura. Por essa razão, é comum vermos desenhos rasgados, anonimamente empilhados, ignorados – como se tivessem tido valor apenas enquanto entretinham aquele monte de crianças agitadas, que correm, gritam, mexem em tudo. (Leite apud Leite, 2001: 127)*

A desvalorização das produções infantis, vistas como rabiscos, condenam as crianças à privação das suas diferentes formas de comunicação, fazendo com que elas deixem de viver esse momento no qual produzem suas culturas infantis, no qual vivem a sua infância. Mário de Andrade, estudioso dos desenhos infantis, que considerava as crianças verdadeiras artistas, criou, em seus parques infantis um ambiente que propiciava a criação, a imaginação e produção de cultura e de história nos desenhos. Dessa forma, as crianças é que ensinavam aos adultos a sair de sua posição de superiores e a verem com seus olhos de crianças.

*A concepção de criança que estava presente desconstruía o inatismo e o determinismo biológico e apontava para novas concepções da infância como portadora de história, portadora de cultura, sujeitos de direitos. O caráter transgressor da criança, e até mesmo subversivo (carregado de perguntas, gestos, risadas e desejos) era ressaltado e saciava esses adultos que, com isso, distanciavam-se de seu adultocentrismo, ampliando seu olhar. (Gobbi, 2004: 49)*

Com base na proposta de Mário de Andrade – para os Parques Infantis – e na bibliografia italiana sobre a Educação Infantil, conseguimos ver uma outra criança, que

muitas vezes, por nosso olhar viciado do dia-dia, não conseguimos enxergar. As crianças têm muito a dizer, é que não sabemos escutá-las, o desenho é para Mário uma forma de ouvir os pequenos e as pequenas, assim como a perspectiva italiana que vê nos desenhos uma forma de linguagem, de comunicação infantil. *É a arte infantil como forma de compreender a criança por meio da própria criança o que (...) traz a imaginação, a fantasia, a criação como elementos fundamentais.* (Gobbi, 2004: 98)

A criança vista por inteiro também é contemplada por Mário de Andrade. Gobbi (2004), em sua tese de doutorado, traz as concepções acerca do desenho infantil pensadas por Mário, conjugadas às experiências italianas que também buscam trabalhar o corpo e a mente das crianças a um só tempo, descobrindo todas as linguagens infantis:

*O grande avanço, no qual devemos nos furtar e tê-lo como sugestão para as práticas na educação infantil atual, é que as artes e o lúdico considerados como importantes, não são separados, ao contrário, eles se integram e integram, ao mesmo tempo, todas as atividades, considerando as crianças também de forma não fragmentada. Na junção de ambos, segundo Mário de Andrade, o que tínhamos era a presença do jogo infantil, que para ele, não é desinteressado, mas implica um aprendizado vital (p.160).*

A partir de um histórico das lutas feministas por creches em empresas e mais além, especificamente das creches da UNICAMP, principalmente a CAS, vim discutir as transformações ocorridas nas concepções acerca da Educação Infantil nesse local. Concluindo que, a creche já é vista como um direito da criança – conforme a Constituição de 1988 – e não mais somente um benefício da mãe que é funcionária da empresa. As práticas educativas já não têm um caráter essencialmente médico-higienista, visto que a formação das professoras diz respeito ao âmbito educacional.

Na CAS, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil está sendo de forma lenta, mas profunda. A revisão das práticas educativas, a reformulação dos espaços e dos tempos mostra que ainda não foi contemplada totalmente esta Pedagogia, mas que houve muitas mudanças que foram colocadas ao longo deste trabalho de conclusão de curso.

Esta pesquisa teve como objetivo provocar os olhares dos adultos em relação às crianças freqüentadoras das instituições de educação infantil. E ainda, contribuir para a construção da Pedagogia da Educação Infantil na CAS, mais precisamente no que se refere ao desenho infantil, e também para a formação das professoras de Educação Infantil. Como está sendo construída a Pedagogia da Educação Infantil nas demais instituições, em especial, as das creches de empresa privadas que não se deixaram investigar? Que os olhares provocados consigam ver com respeito nossas crianças, que elas tenham condições de produzir as culturas infantis também no desenho. Que seus desenhos sejam vistos não só como rabiscos, mas como um dos principais fundamentos da Educação Infantil, portanto com presença marcante nesse período de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

## 8. Referências Bibliográficas

APPOLINÁRIO, Daniele Lenharo. **Pirlimpimpim: por onde perpassa o imaginário na Educação Infantil**. Campinas, SP, 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). FE/UNICAMP.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Campinas, SP, 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

BARROSO, Carmen, COSTA, Albertina Oliveira. (Orgs) **Mulher, mulheres**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1983.

BRUSCHINI, Cristina. Maternidade e Trabalho Feminino: sinalizando tendências. In: **Reflexões sobre gênero e fecundidade no Brasil**. Projeto de Estudos da Mulher. Núcleo de Estudos de População, UNICAMP, (mimeo).

BÚFALO, Joseane. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Campinas, SP, 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

\_\_\_\_\_. O imprevisto previsto. **Proposições**. Campinas, FE/UNICAMP. Vol. 10, nº 1 [28], pp.119-131, março de 1999.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança**. Brasil: MEC, 1995.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia, FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1993.

COMISSÃO GERAL DOS TRABALHADORES – FRANÇA. **As mulheres assalariadas. Conclusões da V Conferência Nacional 17-18 de maio de 1973**. Editorial Estampa: 1974.

COMITÊ CENTRAL DO PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. **Os Comunistas e a questão da mulher.** São Paulo: Cerifa-Novos Rumos, 1982.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER. **A mulher e as leis trabalhistas. Brasília – 24 a 26 de novembro de 1987 – Conclusões.** 1988.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil.** São Paulo: Scipione, 1989.

DIAS, Lara Simone. **Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e creche privada de Campinas.** Campinas, SP, 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FAGUNDES, Magali dos Reis. **A creche no trabalho ... O trabalho na creche: um estudo do Centro de Convivência Infantil da UNICAMP – trajetória e perspectivas.** Campinas, SP, 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: por uma Pedagogia da Educação Infantil.** Campinas – SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*. In: ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta. (Orgs) **Creches e pré-escolas nos Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp. 211-232.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira. (Orgs) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

FINCO, Daniela. **As concepções do brincar para as recreacionistas do CECI (Centro de Convivência Infantil da UNICAMP)**. Campinas, SP, 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). FE/UNICAMP.

GHEDINI, Patrícia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta. (Orgs) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp. 189-209.

GILLES, Christiane. Viver melhor e de maneira diferente. In: COMISSÃO GERAL DOS TRABALHADORES – FRANÇA. **As mulheres assalariadas. Conclusões da V Conferência Nacional 17-18 de maio de 1973**. Editorial Estampa: 1974, pp. 12-24.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas – SP: Autores Associados, 2002, pp. 69-92.

\_\_\_\_\_. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Campinas, SP, 1995. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

\_\_\_\_\_. Lápis vermelho é de mulherzinha. **Proposições**. Campinas, FE/UNICAMP. Vol. 10, nº 1 [28], pp.139-156, março de 1999.

\_\_\_\_\_. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos de crianças pequenas do acervo de Mário de Andrade**. Campinas, SP, 2004. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

GOBBI, Márcia & LEITE, Maria Isabel. **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação**. Trabalho encomendado para apresentação na ANPED, Caxambu/MG, 1999 (mimeo)

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância.** Campinas, SP, 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Coord) **Formação dos Profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997-1998.** São Paulo: Yangraf, 1998.

LIMA, Fabiana Neves. **Senta e desenha! Concepções sobre o desenho infantil presentes na prática educativa em creches de Valinhos (SP).** Campinas, SP, 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). FE/UNICAMP.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1988.

MANTOVANI, Susanna, PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Proposições.** Campinas, FE/UNICAMP. Vol. 10, nº 1 [28], pp. 75-98, março de 1999.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1984.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. **O lugar do imprevisto no Espaço da Educação Infantil.** Campinas, SP, 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). FE/UNICAMP.

\_\_\_\_\_. **A implementação de creches nas Universidades Estaduais Paulistas: USP, UNICAMP, UNESP.** Campinas, SP, 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

PRADO, Patrícia Dias. As crianças pequenas produzem cultura? Considerações sobre a educação infantil em creche. **Proposições.** Campinas, FE/UNICAMP. Vol. 10, nº 1 [28], pp. 110-118, março de 1999.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola da infância de Reggio Emília.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAUPP, Marilene Dandolini. Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais em debate. In: RAUPP, Marilene Dandolini. (Org) **Anais II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil.** Florianópolis: UFSC/NDI, 2002, p.13-28.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA. **Mulher & Constituinte.** Governo Montoro, 1983.

TELES, Maria Amélia A., MEDRADO, Maria A, GRAGNANI, Adriana M. C. **Creches e berçários em empresas privadas paulistas.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

## **9. Anexos**

**Anexo 1 – Lista de siglas utilizadas**

**Anexo 2 – Planta da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP**

**Anexo 3 – Planta da Creche Área de Saúde – CAS – UNICAMP**

## Anexo 1

Lista de siglas utilizadas:

CAISM – Centro de Atenção Integral à Saúde da Mulher

CAS – Creche Área de Saúde

CECI – Centro de Convivência Infantil

CECOM – Centro de Saúde da Comunidade

CEPRE – Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. “Gabriel O. S. Porto”

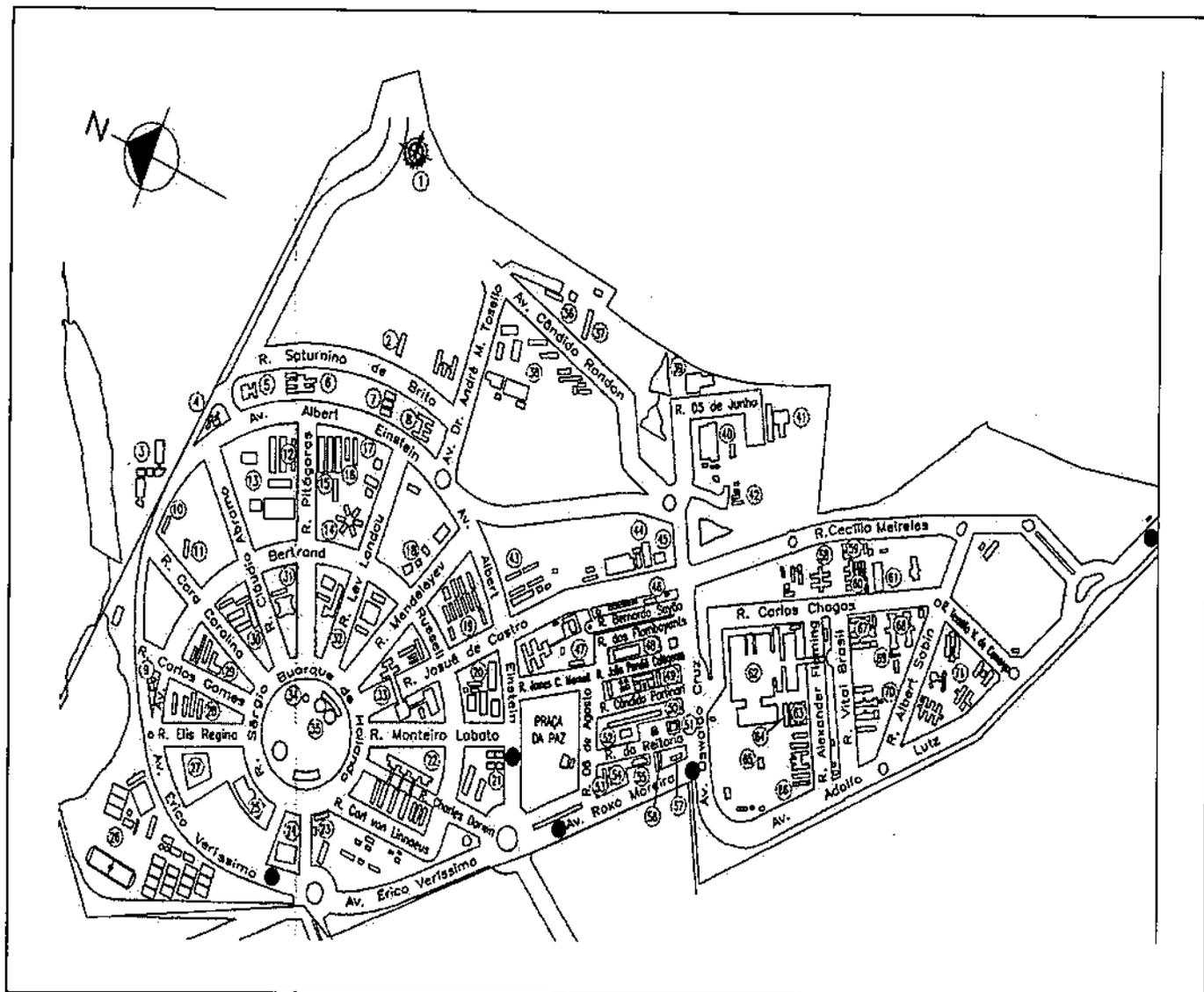
Gastrocentro – Centro de Diagnóstico de Doenças do Aparelho Digestivo

HC – Hospital das Clínicas

Hemocentro – Centro de Hematologia e Hemoterapia

## Anexo 2

Mapa da Universidade Estadual de Campinas



Legenda numérica da localização das unidades da área da saúde:

- 58 – Creche Área de Saúde
- 59 – E. E. Físico Sérgio Pereira Porto
- 60 – PRODECAD
- 62 – Hospital das Clínicas
- 63/71 – Faculdade de Ciências Médicas
- 66 – CAISM
- 67 – GASTROCENTRO
- 68 – HEMOCENTRO
- 70 – CECOM

### Anexo 3

## Planta da Creche Área de Saúde – UNICAMP

