

**UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO,**  
**TECNOLOGIA E DIFERENÇAS CULTURAIS**

**CRECHE:**  
**ENTRE O ASSISTENCIALISMO E A EDUCAÇÃO**

**EXPEDITA CONCEIÇÃO APARECIDA COSTA**

Barbacena

2006

EXPEDITA CONCEIÇÃO APARECIDA COSTA

**CRECHE:  
ENTRE O ASSISTENCIALISMO E A EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação e Sociedade, do Departamento de Pós-Graduação da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), como parte dos requisitos exigidos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Transdisciplinaridade.

Linha de Pesquisa: Formação Docente, Educação, Tecnologia e Diferenças Culturais.

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup>. Raquel Varsestein Gorayeb.

Departamento de Pós-Graduação – Mestrado em Educação e Sociedade

Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC

Barbacena

2006

C837c

Costa, Expedita Conceição Aparecida

Creche: entre o assistencialismo e a educação. / Expedita  
Conceição Aparecida Costa . – Barbacena, 2006.

77 f.

Dissertação (Mestrado Educação e Sociedade ) – Universidade  
Presidente Antônio Carlos, 2006.

1. Creche – História 2. Conhecimento 3.  
Finalidade 4. Educação 5. Infância I. Universidade  
Presidente Antônio Carlos

**UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Dissertação intitulada: Creche: Entre o Assistencialismo e a Educação, da mestrandia Expedita Conceição Aparecida Costa, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

**Membros Efetivos**

---

Professora Dr.<sup>a</sup>. Raquel Varsestein Gorayeb – Orientadora - UNIPAC

---

Professora Dr.<sup>a</sup>. Eliane Medeiros Borges – UFJF

---

Professor Dr. André Malina – UNIPAC

Barbacena – dezembro/2006

*À Maria, minha mãe, e ao Quito (in memoriam), meu pai, por me presentarem com a vida.*

*Ao Leandro e Daniel, por conferir a ela mais sentido.*

*Aos meus irmãos, Raimundo e Zélia, pelo apoio incondicional.*

*Ao Joselito, pelo grande incentivo e ajuda.*

*A todos os profissionais que atuam em creche, e que desejam descobrir a importância da Educação Infantil.*

*Agradeço a Deus, por iluminar o meu caminho.*

*À professora Raquel, pela orientação.*

*À professora Lenice, pelas primeiras orientações.*

*Ao professor José Gilberto, pela cooperação.*

*Aos professores do mestrado, pelas leituras e sugestões.*

*À professora Cici e Kate, pela colaboração constante.*

*À Janaína e Amanda, pela cooperação no abstract.*

*Às profissionais Izabel e Lelena, que atuam na creche.*

*Aos colegas do mestrado, pela convivência.*

*“A vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo o tempo. O tempo pleno é o tempo presente: passado e futuro só contam se forem presentes com seu peso, seu fogo, sua esperança, sua garra”.*

Euclides Redin

## RESUMO

Abordar os aspectos considerados fundamentais à realização de uma prática educativa de qualidade junto às crianças de zero a seis anos em creches, pré-escolas e similares, na perspectiva de favorecer-lhes o desenvolvimento e a aprendizagem, foi o desafio que orientou este trabalho. O estudo apresenta os resultados da pesquisa qualitativa realizada em uma creche pública, no interior de Minas Gerais, que investiga o significado da creche na perspectiva dos profissionais que nela atuam. Buscou-se nas entrevistas realizadas com sujeitos da comunidade creche conhecimentos para entender a história, o funcionamento e a finalidade da creche em uma meticulosa reflexão sobre as questões clássicas da pedagogia das instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos. A escolha do tema está relacionada à necessidade de discussão de uma educação infantil que vincule a dimensão do cuidar à do educar, embora, no contexto educacional brasileiro, a questão da educação para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida seja preocupação bastante recente, a julgar pela sua presença na legislação. Os resultados da pesquisa indicaram que os profissionais concebem a creche como um espaço de cuidados e assistência. Faz-se necessária uma política de formação e profissionalização para efetivar o art. 29 da Seção II da LDB. Esse é o contexto em que insere o presente estudo, que contribui com uma análise da história das creches, adentrando pela identidade do educador de creche no trabalho direto, cotidiano, com as crianças, trazendo a fala dos que constroem a vida diária nessas instituições e sinalizando questões de política de formação em serviço do educador de creche. Uma contribuição que se entende relevante ao debate atual.

**Palavras-chave:** história da creche, conhecimento, finalidade, educação, infância.

## **ABSTRACT**

Deal with the aspects which are fundamental to the realization of an educational practice of quality related to children from 0 to 3 years old in day care centers, primary schools and similar ones, in perspective of favouring the development and learning of these children, it was the challenge which orientated this work. The study presents the results of the qualitative research carried out in a municipal day care center in the state of Minas Gerais, which investigates the meaning of the day care center in the perspective of the professional who work in it. It was searched, during the interviews realized with people from the day care center community, Knowledge to understand the history, the operation and purpose of a day care center in a meticulous reflection about the classic pedagogy of the institutions which take care of children from 0 to 3 years old. The choice of the theme is related to the necessity of discussion of a infantil education which links the dimention of taking care to educating. Though, in the Brazilian educational context the question of education related to the child's growth in his or her first years of life has been a recent worry, as we can see in our legislation. The results of the research indicated that the professionals claim day care center as a space of care and assistance. It is necessary a policy of formation and improvement of the professionalism in order to execute the article 29, Section II form LDB. This is the context in which is inserted this present study, that contributes to an analysis of the day care center history. Penetrating the identity of the day care center educator who works directly, everyday life, with the children bringing the speech of those who work for constructing the day life in these institutions and showing questions of policy of up bringing which are in service of the day care center educators. A relevant contribution to the current debate.

**Key-words:** day care center history, aim, childhood, education, knowledge.

## SUMÁRIO

|                                              |           |
|----------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                            | <b>1</b>  |
| <b>CAPÍTULO I</b>                            |           |
| <b>O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL</b>         | <b>7</b>  |
| 1.1 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA        | 7         |
| 1.2 INSTRUMENTOS LEGAIS                      | 11        |
| 1.3 LEI MAIOR QUE REGE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA | 13        |
| <b>CAPÍTULO II</b>                           |           |
| <b>CRECHE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA</b>       | <b>15</b> |
| 2.1. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA               | 15        |
| 2.2. DA HISTÓRIA POLÍTICA                    | 24        |
| 2.3. CONHECER PARA CONVIVER MELHOR           | 29        |
| 2.4 ENTRE A EDUCAÇÃO E O ASSISTENCIALISMO    | 33        |
| 2.5 SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA          | 35        |
| <b>CAPÍTULO III</b>                          |           |
| <b>METODOLOGIA</b>                           | <b>39</b> |
| <b>CAPÍTULO IV</b>                           |           |
| <b>PESQUISA DE CAMPO E SEUS RESULTADOS</b>   | <b>45</b> |
| 4.1 BREVE HISTÓRICO DA CRECHE ESTUDADA       | 45        |
| 4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS                 | 54        |
| 4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS        | 54        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                  | <b>64</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>            | <b>67</b> |
| <b>ANEXOS</b>                                | <b>72</b> |

## INTRODUÇÃO

A Década da Mulher assistiu a modificações importantes no sistema brasileiro de guarda e educação do filho da mulher trabalhadora. A atuação do movimento feminista brasileiro, ressurgido na segunda metade da década de 70, constituiu, sem dúvida, uma das forças que geraram estas transformações; incorporando reivindicações por formas alternativas de guarda, proteção e educação da criança pequena, atuaram em conjunto com os movimentos populares, aumentando a força de pressão junto ao poder público.

As mudanças percebidas no período se situaram em diversos níveis – *no debate ideológico*, desestigmatizando a palavra creche; *no debate político*, ao alçar a reivindicação por formas adequadas de atendimento à criança pequena como uma questão relativa à extensão do direito universal à educação, de responsabilidade do Estado; *no plano do conhecimento* sobre o desenvolvimento desta instituição no país, sua história, seus modelos, suas necessidades e possibilidades e *no plano do próprio atendimento*, com aumento do número de vagas - mas muito longe de podermos delinear um quadro animador sobre o atendimento à criança pequena no país (CAMPOS, 1985).

Ainda são poucos os centros ou grupos que vêm desenvolvendo sistemática e continuamente pesquisas sobre o tema. Muito recentemente é que pouquíssimas universidades vêm organizando cursos e estimulando estudantes para que desenvolvam trabalhos acadêmicos sobre o tema da creche.

Iniciamos essa apresentação com algumas precisões conceituais, pois o atendimento ao filho de 0 a 3 anos da mulher trabalhadora no Brasil se faz, essencialmente, através das creches. Foi através dessa instituição que esboçamos esse diagnóstico.

Assim, a educação infantil<sup>1</sup> no Brasil deve ser analisada como resultado de uma história que envolve concepções, atores sociais e propostas e estratégias, em que é possível apontar avanços e retrocessos, que ainda reiteram hierarquias educacionais e desigualdades sociais.

O ensino infantil está ganhando espaço e uma nova dimensão no cenário educacional brasileiro. Há muitas crianças matriculadas e uma busca constante por qualidade nas creches e

---

<sup>1</sup> Baseada na legislação educacional, Educação Infantil refere-se à educação e cuidado da criança de zero a seis anos, de caráter não obrigatório e que antecede o ensino fundamental, oferecido em creches – para crianças até três anos de idade, e em pré-escolas – para crianças de quatro a seis anos, públicas ou privadas.

duas são o Ensino Fundamental e o Médio).

Em todo o país, dissemina-se a idéia de que cabe à escola garantir, não apenas o direito de brincar e receber cuidados, mas também o de ampliar conhecimentos. Isso não é muito simples, pois, por trás dessa idéia, há uma nova concepção sobre como trabalhar com crianças de 0 a 6 anos.

A escolha deste objeto de estudo, uma creche municipal mineira, parte do desejo de anos como educadora envolvida com uma tarefa de fundamental importância: educar seres humanos em desenvolvimento. Comprometida com a tarefa de pensar no processo de formação desse sujeito e aliada a uma necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre educação infantil, evidenciou-se a necessidade de organizar e analisar informações específicas sobre a temática.

Os extensos estudos e as muitas leituras sobre a importância da creche - os quais evidenciam que a criança é um ser social que possui história e, além disso, é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida - é que fomentaram a idéia da pesquisa como parte de uma dissertação de mestrado intitulada “Creche: entre o assistencialismo e a educação”.

O objetivo primordial do trabalho é a análise dos significados da creche na perspectiva dos profissionais que nela atuam, recomendado para todos os que valorizam uma educação de qualidade para a criança pequena.

São os objetivos específicos desta dissertação:

- investigar para conhecer a trajetória da creche e sua história;
- identificar e conhecer os motivos do assistencialismo que predominou por longo tempo nas creches;
- favorecer o conhecimento da dinâmica, do funcionamento e da especificidade de uma instituição de atendimento à criança até três anos de idade.

A história das instituições de cuidado e educação de crianças até 3 anos é marcada por origens, trajetórias e concepções diferenciadas. Hoje, tais instituições têm sido vistas, cada vez mais, como um investimento necessário para o desenvolvimento das crianças desde os primeiros meses. Dessa forma, pensar sobre os direitos da criança na proteção e na provisão dos meios essenciais de crescimento, demanda uma pesquisa de seu passado e de seu presente para assegurá-las no futuro.

O passado de uma criança precisa ser levado em consideração, quando se opta por desenvolver um trabalho que tem como pressuposto o resgate do ser social. A criança não pode começar a ter passado a partir do momento em que deixa de ser criança. Seu passado está sendo construído, assim como seu presente e futuro, desde o momento de sua concepção. *Afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância* (KRAMER, 2003:90).

Segundo Kramer (1998), nunca o Brasil teve uma legislação tão moderna no que se refere à Educação Infantil. Essa modalidade está na Constituição de 1988, que assegura, num capítulo dedicado à educação, a atenção à Educação Infantil por parte dos municípios; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que dedica parte de seu segundo capítulo a essa etapa da Educação Básica; no Plano Nacional de Educação, de 2001; no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, bem como nos planos estaduais e municipais. Entretanto, muitas dúvidas pairam não só sobre os legisladores, mas também sobre os próprios professores. Afinal, a educação infantil não se restringe aos aspectos sanitário ou assistencial, e não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem à transmissão sequencial de informações.

É um processo de descobertas e ambigüidades. É neste desafio que senti necessidade de aprofundar conhecimentos. Realizei a pesquisa com os profissionais que atuam diretamente com as crianças representando o momento de revelação, questionamentos, percepções da importância do papel profissional, a sua concepção de infância e de creche, o significado do trabalho desenvolvido, ou seja, pesquisei se, realmente, os profissionais que atuam diretamente com as crianças da creche estudada possuem uma concepção da relevância de seu trabalho em relação ao que a LDB propõe: conferir à educação desta faixa etária importância equivalente dada aos demais níveis de ensino. Como agora a creche e a pré-escola integram o sistema educacional, os órgãos responsáveis por essa fiscalização não poderão mais excluí-las de suas atribuições, como vem ocorrendo, especialmente em relação às creches. A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área de Educação representa, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, essa subordinação confere às creches e pré-escolas um evidente caráter educacional (CAMPOS, *et al.* 2001:20).

Para maior fundamentação, busquei leituras de autores como Kramer (1999, 2003), Freitas (2001), Ariès (1981), Sanches (2003), Heywood (2004), Kishimoto (1992, 1986), Freire (1983) que realizaram estudos do processo de resgate da idéia de uma infância que tem subjacente a si a condição de participante da sociedade, e não mais de mero coadjuvante.

Outros autores, que publicaram, estudam e pesquisam o tema, foram necessários para darem credibilidade e estruturarem o pensamento e pesquisa.

Muitas dificuldades foram encontradas, principalmente, para delimitar o objetivo da pesquisa, pois é um assunto que, ainda, demanda ampla discussão, considerando outros elementos como um serviço para quem, o tempo de permanência das crianças na instituição, formação do profissional. Após novas orientações, leituras, levantamento bibliográfico, observações do espaço creche e de seu dia-a-dia, consegui fazer o recorte sobre as percepções das funções da creche: assistenciais ou educacionais?

O que esperar das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento, a importância da infância, e as questões que envolvem a história das instituições de educação infantil em suas relações com a história da infância e a história da assistência, busquei discuti-las com Kuhlmann em *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica* (1998), Ariès em *História social da criança e da família* (1981), Piaget em *A linguagem e o pensamento da criança* (1986) e *A psicologia da criança* (1989).

É desse sentido específico, a história e importância da educação infantil, que aqui se trata. Na palavra de Kuhlmann, é uma história de bem menos de 500 anos: as creches, as escolas maternas e os jardins-de-infância existem aqui há pouco mais de um século. Entretanto, isso não quer dizer que se perca de vista a reflexão sobre a educação das crianças pequenas.

Bondioli (1998) contribui com um histórico sobre o processo de constituição das creches na Itália, enfatizando o momento em que a instituição assume uma perspectiva pedagógica; e procura discutir (desconstruir) alguns conceitos vigentes sobre creche como local de atividades não direcionadas ou cópia da escola.

Oliveira (2000:35-39) expõe que os profissionais que acompanham a criança da creche devem ter em mente que a formação da criança, da sua subjetividade, dos seus saberes e de suas competências supõe um processo, uma temporalidade, uma história individual. Porém, Kramer (2003:103) comenta que tem observado na Educação Infantil, na maioria das

vezes, o contrário que Oliveira alerta: *ou se dá ênfase demais aos projetos assistencialistas, ou demasiada atenção ao caráter educativo de transmissão de conhecimentos.*

Cada instituição constrói sua proposta pedagógica contemplando seu contexto histórico, seu espaço físico e a comunidade na qual está inserida. Independente dos problemas inerentes à educação no nosso país e especialmente à educação infantil, a busca pela efetiva implementação de todos os direitos da criança pequena precisa ser constante.

Não há dúvidas de que as crianças são educadas, mas dentro de que concepção? Se colocamos um pouco de história da educação da infância, vamos ver que, inicialmente, a infância não é objeto de educação. Ela é objeto apenas de cuidados, de suprir carências de moradia, de carinho, de médico, de saúde, de alimentos. É a concepção que vem dominando durante séculos: a infância como objeto de assistência. E, nesta concepção, a Educação assume uma finalidade meramente supletiva: educar para evitar carências da infância. O Estado tem que suprir carências sim, mas precisamos ir além desta concepção. Uma educação que permita duas dimensões: educar e cuidar. Educar, desenvolvendo na criança todas as suas possibilidades e potencialidades, significando movimento e conhecimento enquanto informação, reflexão, crítica e transformação. Cuidar, não como um ato, mas uma atitude, significando compreender o ser humano no seu desenvolvimento integral. A idéia fundamental é que a escola infantil dê condições materiais, culturais, sociais, humanas, alimentares, especiais para que a criança viva como sujeito de direitos, se experimente ela mesma enquanto sujeito de direitos.

Há toda uma história a ser resgatada (individual e coletivamente), propostas a serem sistematizadas, profissionais a serem formados e valorizados. Se, afinal, surgir a consciência política e humana de que tais medidas são inadiáveis para que o discurso e a lei se tornem realidade, é possível acreditar que a creche se transforme em um espaço de cuidar e educar, com afetividade e respeito, com profissionalismo e compromisso.

Assim, a dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo oferece algumas das coordenadas que servirão para realizar o percurso que se apresenta nesta dissertação. A proposta de itinerário, que possui um caráter teórico, focaliza a atenção na Constituição de 1988 – que reconheceu à criança pequena o direito à educação em creches e pré-escolas, a necessidade de profissionalizar as pessoas que aí trabalham para assumirem o

papel de educadores – a qual tem como princípio básico a descentralização do poder público e a regulação social das políticas, numa interação negociada entre o setor público e a sociedade civil – e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a principal lei que rege a educação brasileira. O segundo capítulo contém uma retrospectiva histórica do surgimento das creches no contexto da educação para a primeira infância. Nesta perspectiva, faz-se necessário pensar e pesquisar a história da creche para explicar ou justificar as suas funções. O terceiro capítulo refere-se à metodologia e procedimentos utilizados no processo de investigação. O capítulo quarto apresenta a pesquisa de campo e seus resultados. É o momento de descrever as observações e de conhecer a realidade de creche, envolvendo os profissionais em uma ação partilhada. Conhecer as percepções do profissional de creche, a sua consciência política e humana, enfrentar suas ambigüidades e contradições, apontados neste capítulo.

O universo da pesquisa foi uma creche municipal. Os dados coletados das entrevistas realizadas foram sintetizados a partir de três categorias para fins de análise: a) percepção do papel profissional; b) concepção de creche; c) significado do trabalho desenvolvido no espaço creche.

Os sujeitos da pesquisa foram monitoras de creche, que trabalham com crianças de berçário (4 a 14 meses), Maternal I (15 a 24 meses), Maternal II (2 a 3 anos e dois meses), Maternal III (3 anos e três meses).

Finalmente, foram feitas as Considerações Finais e passou-se à Bibliografia e aos anexos.

## **CAPÍTULO I**

### **1. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL**

“A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento”. John Dewey

---

## 1.1 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Nas últimas décadas do século XX, em que houve forte ajuste econômico na maioria dos países, a questão social foi agravada por diversos fatores: desemprego, precarização das relações de trabalho, alterações na organização familiar e aprofundamento das desigualdades sociais, gerando exclusão e simultânea inclusão marginal de grande parcela da população.

Nesse período, a Constituição Brasileira de 1988, reflexo da ampla mobilização social que a precedeu, instituiu, oficialmente, o sistema de seguridade social no Brasil, baseado no tripé previdência, saúde e assistência social, e, através do seu art. 195, definiu seu financiamento por toda a sociedade, através de recursos orçamentários da União, dos estados e dos municípios, além das contribuições sociais de empregadores (folhas de salários, faturamento e lucros), de trabalhadores e de receitas de concursos e prognósticos (loterias).

A Carta Constitucional de 1988 deu nova forma à organização do sistema federativo brasileiro, redefinindo o papel do governo federal, que passou a assumir prioritariamente a coordenação das políticas públicas sociais, enquanto os municípios, reconhecidos como entes federados autônomos, assumiam a maior parte da responsabilidade de execução dessas políticas.

Campos *et al.* (2001) pontuam que *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.*

A Constituição Brasileira só passou a considerar a importância do atendimento à criança menor que 7 anos, nesse período de vida, enquanto responsabilidade do Estado, em sua última versão de 1988. O artigo 208, em seu inciso IV, determina como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos”. Além disso, a nova Constituição inclui, entre os direitos dos trabalhadores, homens e mulheres, no campo e na cidade, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas”( artigo 7º, inciso XXV ).

De acordo com Cavicchia (1993:13):

Se nos meios acadêmicos o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento infantil tem gerado muitos estudos sobre esse tema, as propostas surgidas para responder às necessidades impostas à educação por esse reconhecimento não são tão freqüentes, nem tão claras, exigindo, ainda, muita pesquisa e muito trabalho. Interiorizar a complexidade dessa instituição envolve a construção de uma rede de significados com os quais se faz necessário reconstruir o seu cotidiano, que sabemos ignorado e desrespeitado, portanto, conflituoso.

Para fundamentar a citação anterior, o Art. 26 da Declaração dos Direitos do Homem reza que “*A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais*”.

A creche e a pré-escola, a partir da Constituição, ficam sendo uma nova responsabilidade para o sistema educacional, sendo incluídas ao lado dos demais níveis de ensino.

No que se refere às atribuições dos Municípios, segundo Campos *et al.* (2001), essa questão não é considerada como parte de suas obrigações, porém, mais do que isso, em seu artigo 211, parágrafo 2º, a Seção sobre Educação determina que “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”.

Sabe-se que a prioridade nacional, na área da educação, é ampliar o acesso e a permanência dos alunos na escola de primeiro grau, para concretizar um dos direitos básicos da cidadania que é a posse de conhecimentos sistematizados. Segundo interpretação e comentários de Brandão (2003:49):

Tanto a Constituição Federal, em seu §2 do art.211, quanto a LDB, no inciso VI do art. 10º, são claras ao explicitarem que o papel de oferecer ensino fundamental é, primeiramente, dos Estados, cabendo aos Municípios, como está disposto no inciso V do art. 11º, a função de oferecer “*educação infantil em creches e pré-escolas*”. Somente depois de atendidas essas condições é que os Estados devem, como prioridade seguinte, oferecer ensino médio. Por sua vez, os municípios devem, também como prioridade seguinte, oferecer ensino fundamental.

O principal instrumento legal que rege a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que promove um movimento em relação às questões da Educação Infantil, sinalizando a importância e o novo papel que o atendimento a crianças até 6 anos vem assumindo (BRANDÃO, 2003).

O Art. 2º da LDB Lei nº9.394/96 reza:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo acima citado pode ser considerado como um dos mais importantes. De acordo com Brandão (2003:19):

O objetivo do artigo é expressar de maneira clara os princípios que devem nortear a Educação brasileira e as suas finalidades. Esse artigo reproduz, de maneira mais simplificada, o que está escrito no art. 205 da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.

Como ressalta documento do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1988), vários segmentos da sociedade civil buscaram sensibilizar o Legislativo para, entre outras questões, os direitos da criança.

Segundo Sanches (2003: 10):

A heterogeneidade das condições regionais e locais sinaliza diferenças consideráveis que não podem ser escamoteadas: dar voz ao diferente, ao diverso, a necessidades desiguais na busca de encaminhamentos múltiplos para a questão da Educação Infantil parece ser o eixo que desponta nas análises, discussões empreendidas e nas ações variadas que já tomam corpo em diferentes segmentos sociais.

Sobre esse aspecto, observa-se como a Educação Infantil, e, principalmente a creche, foi assumida na história social brasileira, como guarda, proteção do filho da mulher trabalhadora, na maior medida, como um substituto pela ausência da família desestruturada.

Esse atendimento é colocado mais como um espaço de assistencialismo e não como espaço educativo.

O cuidado com a educação infantil deve ser analisado e pensado para favorecer a formação de nossas crianças, garantindo, desde a tenra idade, o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social das crianças, já numa visão da creche como instituição educacional.

Novas concepções despontam em educação, como observa Cavicchia (1993): *convencionou-se que a “área social” abrangeria atendimento educacional, médico, odontológico e em serviço social no que se refere ao desenvolvimento infantil e aos cuidados a ele associados.* Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança se fará notado, se os profissionais que, no seu cotidiano, realizam um trabalho em creche, sendo qualificados, garantirem uma ação de qualidade e compromisso com as crianças, respeitando as experiências, valores morais, religiosos, culturais, sociais e étnicos, atendendo às necessidades básicas e favorecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral e harmonioso de suas potencialidades.

Segundo Sanches (2003:14), *qualificar os profissionais implica instigá-los a conhecerem e a se aprofundarem num movimento permanente e sistemático de construção do conhecimento.*

Garantir a determinação da Constituição de 1988 implica concebê-la como uma instituição educativa responsável, com as famílias, pelo desenvolvimento de crianças até seis anos de idade. É necessário profissionalizar as pessoas que aí trabalham para assumirem o papel de educadores.

O Art. 206 – inciso V – Constituição Federal deixa bem evidenciado:

Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para magistério público, com piso salarial profissional e ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos.

O esforço da análise das necessidades de formação dos professores pode e deve contribuir para o aperfeiçoamento dos modelos e programas de formação inicial, e também para uma construção cientificamente mais sólida e socialmente mais útil, como bem lembra Kishimoto (1992:75):

A exigência de Ensino Médio é o reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser

feito por pessoal qualificado, munido de habilidades que envolvem conhecimentos especializados, que requer metas para a busca de resultados e níveis de performance a serem atingidos. Em contrapartida, o indivíduo que atua de modo não profissional não dispõe de conhecimentos especializados e habilidades para o exercício da função e sua experiência está fortemente influenciada pelo passado, pelos valores e pelo senso comum. Além dessa preocupação, é necessário levantar discussões relativas às políticas públicas do nosso País, voltadas à profissionalização do adulto que trabalha nessas instituições, (regime de trabalho, plano de carreira, formação em serviço, salário etc.) a fim de garantir a permanência, ou seja, a formação para exercer um trabalho pedagogicamente qualificado na educação infantil.

A necessidade de se formar o educador de creche está ligada à proposta educativa do trabalho desenvolvido na creche, que concebe a criança como um sujeito de sua ação, um cidadão que tem direito ao saber e a aprender outras coisas que o adulto já sabe.

## **1.2 INSTRUMENTOS LEGAIS**

A Lei nº. 5.692/71 praticamente ignorou a educação da criança pré-escolar. É o artigo 19 que, de forma extremamente vaga, estabelece que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”.

Campos (2001), ao escrever sobre a Lei 5692/71, pontua algumas carências: o pequeno interesse concedido à pré-escola e o caráter vago da redação do texto são fatores que determinam, pelo menos parcialmente, a inexistência de uma política educacional nacional progressiva para esta faixa da população no nível do Ministério da Educação.

As carências, segundo a pesquisadora, aqui são primárias: textos produzidos pelo MEC são inconsistentes quanto ao conceito de pré-escola, bem como quanto ao limite inferior da faixa etária a que se referem. As várias mudanças administrativas que ocorreram no MEC no nível da pré-escola, a proposta de categoria do atendimento por faixa etária não foram incorporadas no nível federal, Secretarias Estaduais ou Municipais da Educação. Em 1988 foram criados três programas de apoio ao pré-escolar: Programa Municipal de Educação Pré-escolar,

Programa de Desenvolvimento da Educação Pré-escolar e Programa Nacional de Alimentação Escolar. O primeiro, constitui-se no repasse de recursos financeiros para prefeituras e entidades por meio de convênios firmados entre as Delegacias Estaduais do MEC e as prefeituras, através das Secretarias ou Departamentos Municipais da Educação. Esses recursos podiam ser aplicados no pagamento ou complementação do salário (professor ou supervisor), na capacitação de recursos humanos e na compra de material didático; o segundo, destinava-se ao repasse de recursos financeiros para os Estados – que podiam aplicar na manutenção, compra de equipamentos e construção, excluindo-se o pagamento de pessoal – através de convênios entre o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação; o último, PNAE, o único programa da FAE (Fundação de Assistência ao Escolar) que também atendia ao pré-escolar através da distribuição de merendas aos alunos matriculados em pré-escolas públicas, filantrópicas e aos irmãos menores, menos de 7 anos. Resumindo. Seja no plano jurídico, administrativo, orçamentário; seja na elaboração de metas e programas, ou, ainda, na produção e sistematização de estatísticas educacionais, *o MEC parece não ter incorporado a pré-escola como parte integrante e legítima do sistema educacional regular* (CAMPOS *et al.*, 2001:44-54).

Assim, a descontinuidade e sobreposição de programas, a imprecisão e heterogeneidade quanto ao conceito de pré-escola (principalmente daquelas mantidas por entidades filantrópicas e comunitárias) – o que determina a ausência de parâmetros nacionais mínimos para funcionamento de estabelecimento pré-escolar – o não reconhecimento de sua especificidade enquanto etapa do processo educativo, e a execução direta de programas de atendimento ao pré-escolar são alguns pontos críticos que o MEC deverá reavaliar à luz das diretivas contidas na nova Constituição (CAMPOS *et al.*, 2001).

As análises, os estudos e diagnósticos mais atuais sobre a organização da oferta de educação infantil têm levado a concluir que ainda convivemos com diferenciados padrões de atendimento, acesso e qualidade, que chegam a determinar trajetórias educacionais diferentes, desiguais e piores para os mais pobres desde a pequena infância (CAMPOS, 2001).

### **1.3 LEI MAIOR QUE REGE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Em dezembro de 2006, a LDB (Lei 9394/96) completará 10 anos de vigência. Em praticamente uma década, foi um dos principais instrumentos legais elaborado pelo congresso.

Foram construídos dois projetos de LDB. Um que não deu certo, gestado e debatido pelos principais representantes da sociedade civil e política ligados à área da educação no período compreendido entre o final dos anos 1980 até quase metade dos anos 1990. O outro projeto, que acabou se transformando na Lei 9394/96, após oito anos de discussão.

A Seção II da LDB trata especificamente da educação infantil, nível de ensino composto de creches e pré-escolas, direcionado às crianças da faixa etária compreendida entre 0 a 6 anos de idade. O art. 29 define o que é a educação infantil por meio da explicitação de sua finalidade, ou seja, *“o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”*, constituindo a *“primeira etapa da educação básica”*.

A LDB (art.62) define a formação em nível superior para os docentes atuarem na educação básica, mas admite a formação mínima em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental.

As informações sobre os docentes evidenciam a existência de significativa porcentagem de profissionais que ainda não possuem a formação mínima exigida para o exercício da docência na educação infantil, muitos deles sem ter sequer completado o ensino fundamental.

É preciso lembrar que a inclusão das crianças de seis anos no ensino obrigatório, portanto no ensino fundamental, com duração de nove anos, vem sendo implementada por alguns municípios e estados. E não deve ser interpretada apenas como mais possibilidades de aportes financeiros para os municípios. A matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental é facultada pela LDBN (Art. 87, § 3º, I). Expressa movimento real e significativo de milhares de famílias que já matriculam seus filhos desta idade no ensino fundamental nas cidades, acompanhando tendência mundial de iniciar a escolaridade obrigatória aos seis anos de idade. Deveria, em consequência, permitir a ampliação do acesso das crianças menores na educação infantil, que, ainda, concentra matrícula na faixa de idade de cinco e seis anos.

Conhecer o que ficou na nova LDB, impõe-se como tarefa a todos os educadores. É preciso acompanhar a sua regulamentação, para assim, construirmos espaços, estabelecendo princípios básicos para que todos os trabalhadores brasileiros conquistem a cidadania.

## **CAPÍTULO II**

### **2. CRECHE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**

*“Se não encontrarmos respostas adequadas a todas as questões sobre educação, continuaremos a forjar almas de escravos em nossos filhos”.  
Célestin Freinet*

---

## **2.1 A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA**

Ao se estudar a história da educação infantil, é inevitável mencionar o estudo de Ariès sobre a criança e a família. Quanto à primeira, ele mostra um mundo de indiferença e silêncio em relação ao seu destino, até que essa mentalidade começa a mudar nos séculos XII, XIII e XIX, quando se estabelece uma separação entre os dois mundos: o infantil e o adulto.

A família, pensada como um lugar de afeição entre pais e filhos é também analisada por Ariès, que mostra sua evolução desde a família ampliada até a nuclear de hoje.

A descrição abrangente e dramática de Ariès (1981), sobre a descoberta da infância, foi um trabalho, verdadeiramente, seminal. O autor fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer sentimento de infância, qualquer consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto. Assim que a criança era desmamada e considerada desembaraçada, ou, tivesse condições de sobreviver sem os cuidados de sua mãe e as atenções de sua mãe, entre 5 e 7 anos, era lançada no mundo adulto, na grande comunidade dos homens. Os jogos e passatempos eram aprendidos e, se fosse cortesão ou trabalhador, aprendia um ofício logo que se juntava nas atividades rotineiras.

Tal informação vem completar que a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. O adulto em miniatura – esta era a expressão utilizada pelo pesquisador para uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala. Apenas nos séculos XV, XVI e XVII, a criança foi reconhecida e passou a ter um tratamento especial, uma espécie de quarentena, antes de integrar o mundo dos adultos.

O trabalho de Ariès passou por várias interpretações entre os historiadores profissionais, algumas entusiasmadas, utilizando suas idéias como inspirações para as próprias pesquisas; outras concluíram que o trabalho estava crivado de falhas lógicas e metodológicas.

Alguns críticos acusam-no de ingenuidade no trato das fontes históricas e são-particularmente, severos em relação a suas evidências iconográficas. Heywood (2004:24) dizia que o historiador era amador “de fim de semana”.<sup>2</sup>

Heywood (2004:116) cita algumas conclusões de Ariès sobre as relações entre pais e filhos:

Após o desmame, as crianças passavam a uma segunda fase da infância que, segundo a idéia geralmente aceita, durava até os sete anos: a idade da razão. A natureza do amor materno durante a época medieval permanece sendo certo mistério, pois as fontes disponíveis, quase que totalmente escritas por homens, ignoram em muito o assunto. Um estudo sobre a maternidade descreve adequadamente a Idade Média como a era do silêncio (ARIÈS, 1981: 275).

As conclusões do autor sobre as relações entre pais e filhos, durante a segunda fase da infância, são descritas da seguinte forma (2004:134-135)

É difícil não concordar com a idéia de que as primeiras etapas das relações entre pais e filhos se prestam a um profundo desequilíbrio de poder. Nem todos os pais no passado optaram por explorar esse elemento, obviamente, mas houve um grupo significativo, influenciado pelo dogma religioso do caráter pecaminoso das crianças, que estava determinado a exercer uma “influência moral” formidável. É difícil avaliar como as crianças reagiram a esse regime severo de banhos frios, brigas por comida, açoitamentos e repressões. [...] a maioria das crianças, portanto, provavelmente estabeleceu vínculos sólidos com seus pais, na pior das hipóteses, porque não conheciam qualquer alternativa.

De acordo com Oliveira (2002:57), a infância, representada socialmente, surge, na civilização, bem vagarosamente; referências antes do século XVII são praticamente obras do acaso.

O delineamento da história da educação infantil por pesquisadores de muitos países tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas idéias, perpassadas por quadros ideológicos em debate a cada momento, constituem importante mediador das práticas educacionais com crianças até 6 anos de idade na família e fora dela.

---

Freitas (2001) pontua que, no Brasil, no século XIX, criança, por definição, era uma derivação

<sup>2</sup> Aspas do autor.

assumida por inteira, ou parcialmente, pela família consangüínea ou vizinhança. O abandono ou infanticídio das crianças foram práticas encontradas entre os brancos, índios e

negros, em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas, se estabeleceram. O estudo da criança, no século XIX, é dificultado pela escassez de estudos de demografia histórica. Além de não serem, ainda, um foco de atenção especial, as crianças eram, duplamente, mudas nas palavras de Del Priori (1992).

Para a Igreja Católica, que normatizou toda a vida das famílias nesse período, 7 anos já é a idade da razão.

Em pauta, um trecho autobiográfico da escritora Carolina Maria de Jesus. Trata-se de “Minha vida”, transcrito no livro *A Cinderela Negra* de José Carlos Sebe Bom-Meihy e Robert Levine<sup>3</sup> contribuindo com elementos novos para um recorte que registra instantâneos. Carolina conta:

Eu estava com sete anos e acompanhava a minha mãe por todos os lados. Eu tinha um medo de ficar sozinha. Como se estivesse alguma coisa escondida neste mundo para assustar-me. Eu ainda mamava. Quando senti vontade de mamar comecei a chorar. Eu quero irme embora! Eu quero mamar! A minha saudosa professora D. Lanita Salvina perguntou-me: “Então a senhora ainda mama?”. Eu gosto de mamar.” As alunas sorriram. \_ “Então a senhora não tem vergonha de mamar?” \_ “Não tenho!” \_ “A senhorita está ficando mocinha e tem que aprender a ler e escrever, e não vai ter tempo disponível para mamar, porque necessita preparar as lições. Eu gosto de ser obedecida! Estais ouvindo-me D. Carolina Maria de Jesus?” Fiquei furiosa, e respondi com insolência. \_ “O meu nome é Bitita. Não quero que troque o meu nome. ” \_ “O teu nome é Carolina Maria de Jesus.” \_ Era a primeira vez que eu ouvia pronunciar o meu nome. Que tristeza que senti. Eu não quero este nome, vou trocá-lo por outro. A professora deu-me umas reguadas nas pernas, parei de chorar. Quando cheguei na minha casa tive nojo de mamar na minha mãe. Compreendi que eu ainda mamava porque era ignorante, ingênua e a escola esclareceu-me um pouco. \_ minha mãe sorria dizendo: -“Graças a Deus! Eu lutei para desmamar esta cadela e não consegui. ”A minha mãe foi beneficiada no meu primeiro dia de aula. Minha tia Oluandimira dizia: -“É porque você é boa e deixa esta negrinha te dominar.”( *apud* FREITAS, 2001:246)

---

<sup>3</sup> Apud *Cinderela Negra* (A saga de Carolina Maria de Jesus) Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1994, p. 173-174. Relativamente ao texto de onde foi extraído o excerto, explicam os autores: é um texto original de Carolina Maria de Jesus. Uma versão posterior, intitulada *Um Brasil para os brasileiros* foi publicada na França, e depois integrou a versão do *Diário de Bitita*, p.171.

*não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupa e, por não dizer eu, a infância é sempre definida de fora.*

Nas palavras de Heywood (2004:45):

Diversos historiadores arriscam, sem dúvida, uma afirmação um pouco exagerada sobre a “descoberta” da infância, numa tentativa de dramatizar a importância de suas conclusões. Qualquer levantamento de longo prazo nessa área provavelmente transformaria em arremedo as tentativas de se limitar o surgimento de formas de pensar fundamentais a um período. A história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na Alta Idade Média. Dessa forma, por um lado, a mudança de longo prazo, rumo a uma sociedade urbana pluralista, favoreceu o surgimento gradual de uma versão prolongada de infância e adolescência. As classes médias, seja na Itália do século XII ou na Inglaterra da Revolução Industrial, aceitam a necessidade de uma educação ampla e determinada segregação dos jovens em relação ao mundo dos adultos. Por outro lado, influências culturais como o Cristianismo e o Iluminismo geraram séries de debates que assumiram uma forma cíclica, em vez de linear.

Heywood (2004:103) explora um assunto, o infanticídio, que teria sido mais intenso, em particular, durante o final do século XVIII e início do século XIX, se não fosse relativamente fácil abandonar uma criança. Segundo o pesquisador, na Europa da Alta Idade Média, bem como em Roma, as crianças eram expostas nas ruas, vendidas pelos pais, doadas a uma casa religiosa ou dadas aos ricos como servas.

O mesmo autor acrescenta:

A literatura histórica tem se detido em determinadas características da infância, tais como o infanticídio, o abandono em massa e as amas-de-leite mercenárias, em detrimento de rotinas diárias em domicílios camponeses e artesãos. Isso é completamente compreensível, dada a natureza dramática da história a ser contada, e a ampla documentação deixada por instituições, tais como as casas de enjeitados e os tribunais de justiça. Até o final do século XIX e uma onda de preocupações com horários estritos de alimentação, as crianças tinham algum controle sobre quando eram alimentadas no seio. Em alguns casos, tinham a possibilidade de explorar a competição entre mães e amas por atendê-las (2004:107).

O sistema comportou sempre e em todos os lugares fraudes e abusos de toda sorte. Não foi raro o caso de mães levarem seus filhos à roda e logo a seguir oferecerem-se como amas-de-leite do próprio filho, só que agora, ganhando para isso. Era freqüente, ainda, a ama-de-leite não declarar a morte de uma criança à Santa Casa<sup>4</sup> e continuar, por algum tempo, recebendo o seu salário de ama, como se o bebê estivesse vivo.

No Brasil, essa situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravidão, quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades e observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância e os primeiros passos da história da educação infantil, como pontua Oliveira (2002: 91-93).

A história da educação infantil em nosso país tem, de certa forma, acompanhado a história dessa área no mundo, havendo, é claro, características que lhe são próprias. Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

A idéia de jardim de infância (século XIX), gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob as influências das escolas novistas<sup>5</sup>. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins-de-infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público (OLIVEIRA, 2002).

Campos *et al.* (2001) fazem uma avaliação da política nacional de educação infantil, a evolução do atendimento à criança no Brasil e focalizam a atenção no período dos governos militares pós-1964. As políticas adotadas, em nível federal, por meio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legislação Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) continuaram a divulgar a idéia de creche e, mesmo, de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente:

---

<sup>4</sup> Confrarias de caridade que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização das Obras de Misericórdia, surgidas no século XII.

<sup>5</sup> Movimento que possui uma adequação educacional ao crescimento urbano e industrial verificado em muitos países que se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprias da infância.

Assistência ao Menor – SAM, que era subordinado ao Ministério da Justiça. Em 1990 foi extinta, sendo substituída pela Fundação Centro Brasileiro da Infância e Adolescência. Sua criação foi resultado de uma longa luta iniciada, ainda na década de 40, por pessoas vinculadas a setores do governo e da igreja, entre as quais se destaca a

Ação Social Arquidiocesana da Arquidiocese do Rio de Janeiro, e interessadas em propor uma reformulação no atendimento do menor abandonado, cuja educação e recuperação vinham sendo efetuadas através de processos inadequados “... antiquados e onerosos, de intervenção em massa, segregando o menor da família” (CAMPOS *et al.*, 2001:37-38).

Oliveira (2002) pontua novas mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho, ocorridas em 1967, que trataram o atendimento aos filhos das trabalhadoras apenas como uma questão de organização de berçários pelas empresas, abrindo espaço para que outras entidades, afora a própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios. O poder público não cumpriu o papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas, assim poucas creches e berçários foram nelas organizados.

A nova legislação, sobre o ensino, formulada em 1971 (Lei 5692), trouxe novidade à área, ao dispor que *os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes* (OLIVEIRA, 2002:108).

Nesse período, vigorosos debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes dos extratos sociais desfavorecidos, asseguravam que o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para suprir as carências de sua clientela, geralmente, mais pobre. Esse pensamento gerou o nome de “educação compensatória<sup>6</sup>”. Para superar tais carências, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escola, que visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino.

Por outro lado, o aumento da demanda de mulheres de classe média, trabalhando fora de casa, suscitou o aparecimento de novas posições favoráveis à creche:

---

<sup>6</sup> Propostas de trabalhos para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda, visando à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino.

particulares. Preocupadas com o aprimoramento intelectual dos filhos daquelas camadas sociais, as novas instituições trouxeram em seu bojo novos valores: a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena (OLIVEIRA, 2002:109).

O processo, ainda com o aumento das creches e pré-escolas, continua desarmonioso:

Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho, nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância onde eram educadas as crianças de classe média (OLIVEIRA, 2002:110).

O descrédito da educação pré-escolar, enquanto política educacional, permaneceu durante os governos militares. Mas o interesse pela educação pré-escolar expresso pelas camadas médias foi sendo gradativamente compartilhado por número cada vez maior de famílias de baixa renda, que passaram a reivindicar o que poderia representar uma conquista em seu projeto político. A questão do atendimento educacional às crianças no período anterior ao da escolarização obrigatória adquiriu, com isso, novos contornos.

As discussões de pesquisadores em psicologia e educação sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança, aliados aos fatores sociais apontados acima, propiciaram algumas mudanças no trabalho exercido nos parques infantis. Embora a preocupação continuasse com medidas de combate à desnutrição, um caráter pedagógico voltado para atividades de maior sistematização passa a ser exercido.

Oportuno citar Kuhlmann (1998:84):

O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola Caetano de Campos, de 1896, mesmo sendo oficial, atendia aos filhos da burguesia paulista.

A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional levou, por muito tempo, à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia. As concepções educacionais vigentes, nessas instituições, mostravam-se preconceituosas, cristalizando a idéia de que, em sua origem, no passado, as creches teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação.

Kuhlmann (2004) recorda o espanto de uma ex-colega de trabalho da rede de creches da prefeitura paulista quando, no início da década de 1990, lhe disse que a sua pesquisa de

mestrado seria sobre a história da educação infantil. A colega, indignada, não percebia a utilidade da história, que se ocupa do que passou. “*Nós precisamos de proposta para agora*”, disse a colega:

Em geral, os estudos privilegiam outras áreas, como a psicologia, mas esquecem que: Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente. Atribuir-se a inauguração do novo pode até ser motivo para obter altos rendimentos vendendo a novidade no mercado. Mas também é motivo do rápido desvanecer de propostas mirabolantes, ou mesmo do ridículo diante da falta de seriedade e de consistência (KUHLMANN JR., 2004: 6).

A História, embora tratando do passado, é dinâmica e exige a ampla pesquisa e a crítica das fontes que renovam interpretações e busca procedimentos próprios de investigação e análise, assim como, por exemplo, os estudos de psicologia têm os seus.

Bondioli (2004) revela a importância de pensarmos em indicadores e padrões de qualidade para o cuidado e a educação na primeira infância, de maneira negociada e compartilhada com todos os atores sociais envolvidos na construção da infância. Segundo a autora, não é simples fazer com que as instituições sociais correspondam verdadeiramente à missão que as caracteriza. É importante explicitar os indicadores tratando da idéia de creche, primeiramente, lugar educativo para as crianças e para os adultos, lugar de qualidade das relações, do contexto e das propostas de formação para as crianças, para as famílias, para os educadores das creches. Mas, principalmente, a creche é um lugar educativo e social que tem a finalidade de formação e socialização das crianças, com vistas ao seu bem-estar psicofísico e ao desenvolvimento das suas potencialidades cognitivas, afetivas, relacionais e sociais.

Para alcançar esses indicadores, Bondioli aponta alguns elementos essenciais como a construção de um projeto pedagógico:

Um projeto, principalmente um projeto educativo que se pretende realizar em uma instituição como a creche, não é um manifesto nem uma utopia. O que caracteriza é o fato de que pretende ser concretizado, que essa concretização indica meios, modos, prazos, além, é claro, dos fins a que se aspira. O projeto pode ser expresso como uma complexa hipótese da realidade, em que são indicados tanto o que se propõe, como, principalmente, o que se deve fazer para alcançar os objetivos propostos (2004:213-214).

Bondioli pontua que o trabalho desenvolvido nas escolas da infância italianas tem se destacado tanto pela qualidade do atendimento quanto pelo caráter inovador e revolucionário dos princípios da proposta.

A creche, de fato, não é apenas um serviço para as famílias que necessitam de atendimento para os próprios filhos, mas é um “lugar público de educação infantil”, uma instituição legitimamente educativa, mesmo não tendo – e não querendo ter – as características de uma escola.

A experiência das creches da Região da Emília Romana, na Itália, cuja organização se baseia na nova legislação local, como uma referência para se garantir a qualidade desta rede. A partir desse referencial, revela a importância de pensarmos em indicadores e padrões de qualidade para o cuidado e a educação para a primeiríssima infância, de maneira negociada e compartilhada com todos os atores sociais envolvidos na construção da infância (2004:142-143).

A qualidade de uma creche não depende somente da sensibilidade dos administradores. Mas depende, também, de todos aqueles que, em diferentes funções, trabalham para a qualidade e a consolidação de boas práticas educativas.

Por esse motivo, como prevê a LDB, Seção III da Educação Infantil, Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade.

Não há, portanto, qualidade sem participação. Não apenas porque é um critério, mas uma cultura do projetar, do verificar, do avaliar, capaz de refletir publicamente na capacidade das creches de alcançar objetivos de qualidade desejados, constituindo uma forte garantia de promoção da qualidade, além de um indiscutível valor democrático.

## **2.2 DA HISTÓRIA POLÍTICA**

Creche, Jardim de Infância, Pré-Primário, Educação Infantil foram alguns nomes dados, ao longo da História, à instituição de educação para crianças até 6 anos de idade.

As expressões com o prefixo *pré* foram as mais empregadas, talvez por causa do termo inglês *pre-school*, assim como jardim-de-infância vem do alemão *kindergarten* e *creche* é uma palavra francesa que significa manjedoura. Muitas críticas receberam essas expressões, talvez porque o prefixo *pré* foi tomado como sinônimo de *preparação* e não apenas de *anterioridade* e porque estabeleciam uma vinculação com a instituição escolar (ABRAMOWICZ *et al.*,1999:10).

A necessidade da creche adveio do crescente número de mulheres que começaram a trabalhar fora, gerando inúmeros problemas sociais e, principalmente, carenciais, afetivos e nutricionais. Causando, assim, prejuízo para o desenvolvimento psicomotor, da linguagem e desenvolvimento social da criança.

Surgida na Europa, no final do século XIX, a creche propunha-se a atender (guardar) crianças até 3 anos, durante o trabalho das famílias. Uma instituição atrelada às necessidades do nascente capitalismo e urbanização.

Segundo Sanches (2003:64), nos anos 20, por iniciativa dos donos das indústrias, são construídas vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches, clubes esportivos, com o patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do Estado. O pressuposto era que, atendendo bem o filho de operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais.

Ainda citando Sanches (2003:64), *o Estado concede estímulos fiscais a atendimento à criança. O governo fornece professores, funcionários, material pedagógico e mobiliário escolar, cabendo à sociedade civil a manutenção e prestação de serviços.*

Para o Estado, era a forma de conter a criminalidade, consequência da desorganização familiar. Nesse contexto, surgem as instituições para cuidarem adequadamente das crianças e orientarem as mães.

Freitas *et al.* (2001) fazem um mapeamento da história da infância no Brasil que nos permite arriscar uma visão panorâmica do século XX, sinalizando que as carências infantis de toda ordem têm sido associadas a uma questão maior que é o desenvolvimento econômico (em muitos casos de tipo industrial) reconhecido como chave para a solução de tais problemas.

A ostensiva dramaticidade dos problemas da infância nos dias que correm projetou nessa fase da vida um interesse e uma preocupação intensa. Muitos desses problemas não são nem novos, nem menos trágicos do que nos séculos anteriores. Mas antes da industrialização e da urbanização, com a conseqüente explosão demográfica nas cidades médias e grandes tais problemas ficavam confinados à obra literária de escritores europeus e americanos e à documentação de asilos, instituições religiosas e leigas de proteção aos despossuídos (LEITE, *apud* FREITAS, 2001:19-20).

Essa situação estampa-se no final do século XX, quando a infância tornou-se uma questão candente para o Estado, que é conclamado a definir-se a respeito, e abre interlocuções variadas acerca da tutela sobre a infância.

O UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), em nota feita pelo autor (FREITAS *et al.*, 2001:12), pronunciou a respeito, emitindo a seguinte opinião:

“Os esforços em favor da realização das metas de desenvolvimento social fazem parte da luta histórica pela superação de interesses particulares e pela reestruturação das sociedades segundo os interesses da maioria, ao invés da minoria. A finalização desta revolução constitui o empreendimento inacabado do século XX” (UNICEF, 1995:52).

Ainda citando Freitas (2001:12):

O relatório do UNICEF de 1964 que tratava da *Infância dos países em desenvolvimento*; ou os relatórios do mesmo organismo sobre *A situação mundial da infância em 1995*, revelam um século vazado pela idéia de que o desenvolvimento econômico é uma política preventiva global contra o desamparo da infância.

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre indefinida em relação àquele que a nomeia e a estuda. Esse “privilégio”<sup>7</sup> não é exclusivo da infância. Junto a crianças, mulheres, negros, índios e outros segmentos continuam sem voz, esperando o momento de objeto passarem a sujeito (FREITAS, 2001:229 - 230).

---

<sup>7</sup> Aspas do autor.

justifica um relato histórico sobre uma das mais duradouras instituições de assistência à infância: a Roda dos Expostos, que recolheu crianças abandonadas desde 1726 até 1950.

A história da Roda dos Expostos é também um dos mais longos capítulos da História da Assistência Social Brasileira. Sendo o Brasil, o último país a abolir a chaga da escravidão, ele foi igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados.

A roda de expostos foi instalada na Idade Média. Os bebês, abandonados por suas mães, acabavam por receber a compaixão de “almas caridosas”<sup>8</sup>, mas em muitos casos, pensando utilizá-los, mais tarde, como mão-de-obra familiar suplementar gratuita. Os “filhos de criação”<sup>9</sup> não tinham seus direitos garantidos pela lei. São alguns aspectos da história da assistência à infância abandonada no Brasil, aquela realizada pela velha roda dos expostos.

Quase por século e meio a Roda de Expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. É bem verdade que, na época colonial, as municipalidades deveriam, por imposição das Ordenações do Reino, amparar toda criança abandonada em seu território. No entanto, esta assistência, quando existiu, não criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. As câmaras que ampararam seus expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para que amas-de-leite amamentassem e criassem as crianças (MARCILIO, *apud* FREITAS, 2001:53).

O que cada momento histórico constrói, reserva e atribui, como período da infância, impõe tarefas às instituições educativas. Isso significa dizer que ser criança e vivenciar uma infância nem sempre tiveram as mesmas conotações. É que educação infantil também passa por vários significados no decorrer da história.

Oliveira *et al.* (1992:19) posicionam-se quanto ao trabalho junto às crianças, nas creches nas décadas de 30, 40, 50:

Eram de responsabilidade de entidades filantrópicas. O trabalho junto às crianças nas creches nesta época era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado.

Como denuncia Kishimoto (1986), as creches não possuíam como preocupação a educação da

---

<sup>8-9</sup> Aspas do autor.

intelectual.

As marcas desse processo histórico trazem na sua concepção, muitas vezes, preconceitos, estigmas impregnados de uma visão paternalista, de ajuda, de favor, de dádiva àqueles que são necessitados.

Para Kramer (*apud* SANCHES, 2003:71), a denominação da instância responsável pela educação/cuidado da criança de até 6 anos é tão importante quanto a discussão de seus objetivos.

A história de creche no Brasil não pode prescindir das representações de seus profissionais, uma vez que os programas oficiais não retratam a prática e os conceitos que são realmente trabalhados na creche. São muitas vezes idealizados, frutos de políticas inadequadas, amparadas muitas vezes em pressupostos epistemológicos superados e contestados pela maioria dos autores.

Kramer (1999), durante muitos anos, realizou pesquisas sobre temas diversos, relacionados à educação, entendendo que a educação é direito social de todas as crianças, inclusive, as de 0 a 6 anos. O mínimo que se pode desejar é que haja políticas de financiamentos, consistentes, aliadas a políticas que garantam a formação de professores, necessária para uma educação eficiente.

Em junho de 1992, realizou-se o seminário *Proposta de um currículo para formação de educadores de creche*, promovido pela Fundação Carlos Chagas, que serviu de subsídio para o Sindicato dos Servidores Municipais de São Paulo elaborar sua proposta, enviada ao Conselho Estadual de Educação e até hoje não aprovada. Foram várias propostas enviadas

pelos profissionais da ação educativa, podendo citar: Oliveira, Kramer, Kishimoto, Campos entre outros (SANCHES, 2003).

As fontes legais, para as políticas de atendimento à criança, são a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e a (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRANDÃO, 2003).

A Constituição de 1988 reflete o movimento recente de repensar as funções sociais da creche, reconhecendo-a como uma instituição educativa, “um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado”. Tal concepção opõe-se à visão tradicional da creche com funções apenas assistencialistas e de substituição da família. Por isso, compreende-se que o cuidado com a educação infantil deve ser pensado como estratégia para favorecer a formação das crianças.

Craidy (2004:74) fundamenta o atendimento à criança citando:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Fed. 8.969/90) que é considerado como a lei da cidadania da criança e do adolescente, determina que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos da criança à educação (art.54 inciso IV).

A Lei Orgânica da Assistência Social (Lei Fed. 8.742/93) estabelece como parte dos objetivos da assistência social:

- I - a proteção à família, à maternidade, à infância e à velhice. (art.2/1).
- II - o amparo às crianças e adolescentes carentes; (art.2/11).

Igualmente, a mesma lei, ao definir as competências do órgão da Administração Pública Federal, responsável pela coordenação nacional da Assistência Social, estabelece como sua competência entre outras:

LDB a responsabilidade principal pela normatização das instituições de atendimento e educação das crianças de zero a seis anos é dos Conselhos de Educação. Segundo a LDB: “A União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil...” (art.9/IV).

Dessa forma, é possível afirmar que os órgãos de assistência social têm, também, responsabilidade em relação à infância. Quando as crianças são carentes, deverão articular-se com as políticas básicas, entre as quais a educação que é a responsável direta pelas creches e pré-escolas. Caberá à assistência social garantir as condições mínimas de vida que permitam às crianças carentes um desenvolvimento adequado.

## **2.3 CONHECER PARA CONVIVER MELHOR**

É fundamental pensar o cotidiano nas instituições de educação infantil. Não existem receitas pedagógicas para serem aplicadas na prática diária, mas os profissionais da educação infantil precisam saber em que consiste a ação educativa, isto é, quais os pontos de partida e de chegada e os caminhos que levarão educadores e educandos de um ponto a outro. O conhecimento de alguns aspectos históricos da educação infantil e o ponto de vista proporcionado pelas teorias sobre os processos de desenvolvimento infantil ressalta que o específico da inteligência é a capacidade de auto-regular a própria aprendizagem. Ou seja, de planejar que estratégias devem ser utilizadas em cada situação de aprendizagem, aplicá-las, controlar o processo de utilização, avaliá-lo para detectar erros que tenham sido cometidos e modificar, conseqüentemente, a nova atuação.

Uma das principais referências da educação infantil – Piaget –, realizou estudos interdisciplinares de Epistemologia, Biologia e Psicologia, mostrando a complexidade do mundo infantil e das instituições encarregadas de seu atendimento.

As obras de Piaget contam muito sobre o que esperar das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento. Também contam como identificar o estágio ou estágios em que uma determinada criança está atuando em diferentes áreas.

Segundo o pesquisador (1986), as crianças têm de agir. Raras vezes estão inativas por mais do que alguns poucos minutos, quando acordadas. Forçá-las a ficarem paradas e quietas na escola é ir de encontro as suas naturezas e, evidentemente, resultará numa indisposição entre o desejo do professor e as reais necessidades dos alunos. A principal tarefa do educador não é a de transmissor de conhecimento, mas assegurar que as crianças atuem física e mentalmente.

De acordo com a concepção piagetiana, as crianças não pensam como adultos e sim constroem o próprio aprendizado. Educar, para Piaget (1989), é provocar a atividade, isto é, estimular a procura do conhecimento.

Piaget leva à conclusão de que o trabalho de educar crianças não se refere somente à transmissão de conteúdos, mas favorece, também, a atividade mental. Conhecer a sua obra, portanto, pode ajudar o professor a tornar seu trabalho mais eficiente.

Algumas escolas planejam suas atividades de acordo com os estágios do desenvolvimento cognitivo. Nas classes de Educação Infantil, com crianças entre 2 a 3 anos, por exemplo, não é difícil perceber que elas estão em plena descoberta da representação. Começam a brincar de ser outra pessoa, com imitação das atividades vistas em casa e dos personagens das histórias.

É possível afirmar que as crianças são pesquisadoras em potencial, pois estão sempre atentas a tudo que está à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através do contato com outras crianças e adultos, elas vão desenvolvendo suas capacidades afetivas, suas sensibilidades e auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Que papel caberia ao adulto desempenhar neste processo de desenvolvimento (CRAIDY, 1998:9).

Fontana *et al.* (1997:48-52) pontuam alguns princípios básicos da teoria piagetiana:

Segundo Piaget, a criança passa por três períodos de *desenvolvimento mental*. Durante o estágio preparatório, dos dois aos sete anos de idade, a criança desenvolve habilidades como a linguagem e o desenho. No segundo estágio, dos sete aos onze anos, a criança começa a pensar logicamente. O período de operações formais estende-se dos onze aos quinze anos, quando a criança começa a lidar com abstrações e raciocinar com realismo acerca do futuro. (A flexibilidade nestes espaços etários poderá acontecer).

De acordo com a interpretação da autora, *o papel da ação é fundamental, pois a característica essencial do pensamento lógico é ser operatório, ou seja, prolongar a ação interiorizando-a.*

Tudo começa pela ação. A criança, na educação infantil, precisa se desenvolver no contato e na interação com outras crianças. Através do faz-de-conta, manifesta seu simbolismo, representando e entendendo as relações sociais. Nesse clima de expectativas positivas, a criança experimenta, descobre, se expressa, ultrapassa seus medos, tem iniciativa.

Piaget deixou muitas investigações. São muitas as interpretações que se transformam nas mais diversas práticas didáticas. Sônia Kramer e suas colaboradoras fundamentam-se na teoria de Piaget (1999:30-31):

1. Tudo começa pela ação. As crianças conhecem os objetos, usando-os (um esquema é aplicado a vários objetos e vários esquemas são aplicados ao mesmo objeto).
2. Toda atividade na pré-escola deve ser representada, permitindo que a criança manifeste seu simbolismo.
3. A criança se desenvolve no contato e na interação com outras crianças: a pré-escola deve sempre promover a realização de atividades em grupo.
4. A organização é adquirida através da atividade e não o contrário. É fazendo a atividade que a criança se organiza.
5. O professor é desafiador da criança: ele cria dificuldades e problemas. Assim, a pré-escola deixa de ser vista como passatempo, e passa a ser um espaço criativo, que permite a diversificação e ampliação das experiências infantis, valorizando a iniciativa, curiosidade e inventividade da criança e promovendo sua autonomia.
6. Na pré-escola é essencial haver um clima de expectativas positivas em relação às crianças, de forma a encorajá-las a ter confiança nas suas próprias possibilidades de experimentar, descobrir, expressar-se, ultrapassar seus medos, ter iniciativa, etc.
7. No currículo da pré-escola informado pela teoria de Piaget, as diferentes áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) são integrados. O eixo central desse currículo são as atividades.

De acordo com Piaget (1989), tudo o que é transmitido à criança sem que seja compatível com seu estágio de desenvolvimento cognitivo, não é de fato incorporado por ela. Para ele, o papel fundamental da escola é dar à criança oportunidade de agir sobre os objetos de conhecimentos. Quanto ao professor, precisa compreender as habilidades das crianças e como elas aprendem melhor. Precisam, também, melhorar suas habilidades de prestar atenção e ouvir as crianças nas atividades, de modo que possam dar o tipo certo de intervenção, se necessário. Ele deve ser um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração uma vez que a criança é quem constrói o seu próprio conhecimento. O desenvolvimento da criança é um processo que depende, essencialmente, do equilíbrio, que é a capacidade de auto-regulação do indivíduo. As estruturas cognitivas da criança são elaboradas e reelaboradas, continuamente, a partir da sua ação – física ou mental – sobre o meio.

De acordo com Kamii, as obras de Piaget indicam o que esperar das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento: identificar o estágio ou estágios em que uma criança está vivendo, prestando atenção às suas descobertas. Os professores podem agir, numa base mais

realista, promovendo as atividades e ajudando essas crianças de acordo com as suas capacidades. Agindo assim, evitam-se tentativas de ensinar o que está além de suas capacidades funcionais, um empreendimento que só traz frustrações, tanto para o aluno quanto para o professor (1991:9-12).

Educação infantil é o lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender, dormir, cantar, chorar, aprender com o outro, interagir e usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como a tinta, o papel, os talheres, os pratos. As pessoas que têm a responsabilidade de cuidar/educar crianças na faixa etária até 6 anos, desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, pois servem de mediadores entre elas e o mundo que as cerca. Os adultos contribuem para que as crianças se situem no meio e compreendam o espaço em que vivem, principalmente, no que se refere à participação na construção da auto-estima. Agindo dessa forma, elas adquiram confiança em si mesmas, sentindo-se capazes de realizar algo, amadas e respeitadas pelos adultos. Sabemos que as impressões adquiridas pelas crianças são dadas pelos adultos, ainda na menor idade. Portanto, o clima de respeito e confiança, estabelecido pelos adultos, garante um desenvolvimento mais autônomo, capacidades afetivas, suas sensibilidades, o raciocínio, o pensamento e a linguagem (FONTANA, 1997:112).

Então, faz-se necessário o conhecimento dos aspectos evolutivos da criança para sabermos como proceder ao longo de seu desenvolvimento. Esse facilita a elaboração das atividades que deverão ser programadas para cada etapa vivida no mundo-escola.

O desenvolvimento é um processo gradativo e que não ocorre, num dado momento, isolado, como um elemento único.

Considerando estes aspectos do desenvolvimento, a mãe, inicialmente, e depois o educador, são as principais figuras de referência para a criança, que irão propiciar o desenvolvimento das habilidades inatas do bebê, através de suas ações e interações com o mesmo, bem como da organização de seu ambiente. A oferta de ambiente rico e diversificado em estímulos/recursos, como materiais, sons, espaços e relações, facilitará e ampliará as oportunidades de desenvolvimento da criança (PIAGET, 1989).

Embora as interações sociais e atividades de grupo sejam importantes entre crianças, elas não ocorrem em quaisquer condições. Essa observação propõe a necessidade de serem criadas condições estimuladoras das interações em instituições, como a creche, voltada para a educação da criança.

## **2.4 ENTRE A EDUCAÇÃO E O ASSISTENCIALISMO**

A recomendação da criação de creche, junto às indústrias, ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância. Kuhlmann (2004) cita as diversas companhias e fábricas que prestavam assistência médica e dentária, socorros funerários e exemplos de creches e escolas maternais em indústrias, como algumas premiadas nas exposições internacionais. Entretanto, consideradas, não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propondo o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.

Na mesma época, foram criados vários IPAIs (Instituto de Proteção e Assistência à Infância) nas diversas regiões brasileiras. A Associação das Damas da Assistência à Infância, entidade apêndice do IPAI, que auxiliava na manutenção do Instituto, fundou uma creche no Rio de Janeiro, Creche Sra. Alfredo Pinto, que atendia, na sua grande maioria, filhos de empregadas domésticas e não de operárias.

Kuhlmann (2004:86) relata:

O IPAI dividia os seus serviços em puericultura intra-uterina-ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido – e extra-uterina- que incluía o programa Gota de leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas-de-leite, exame das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação.

Sobre esse aspecto, Campos (1985:39-49), ao invés de apenas lamentar o fato de que a educação, mais uma vez, cede lugar à assistência social, faz um levantamento de hipóteses sobre o motivo dessa tendência:

Crescimento econômico marcado pela desigualdade, acompanhando pelo cerceamento das possibilidades de organizações e reivindicação dos trabalhadores, forçou o Estado a assumir encargos crescentes em relação à reprodução da força de trabalho. Na realidade, o Estado acaba por agir como um mediador entre o capital e o trabalho, tentando compensar, de alguma forma, os efeitos da concentração de renda e poder.

Um dos fatores que, certamente, tem contribuído para isso é o temor que os crescentes índices de criminalidade encontrem um terreno propício na chamada “infância abandonada”. A abordagem de cunho “preventivo” corresponde à orientação assistencialista que predomina nos órgãos públicos ligados à promoção social. A preocupação com uma ação preventiva em relação ao “menor” engrossa a demanda por atendimento também na faixa de zero a seis anos.

As políticas governamentais incorporam alguns programas, soluções espontaneamente utilizadas pela população. E os aspectos que mais atraem a atenção governamental são aqueles que resultam em um suposto barateamento de custos: utilização de espaços existentes, emprego de pessoal local, equipamentos e materiais improvisados. Esse tipo de atendimento, segundo Campos (1985), é justificado com argumentos apoiados na valorização da participação e da descentralização.

Paulo Freire (1987), em seu livro *A Pedagogia do Oprimido*, faz uma discussão filosófica-política sobre a relação de dominação em nossa sociedade, que ele chama de relação opressor-oprimido. Ele mostra como o dominador precisa, para dominar, fazer com que o oprimido internalize a sua inferioridade. Freire propõe a superação da contradição opressores-oprimidos, a partir da re-humanização dos oprimidos, o que somente seria possível, quando esses expulsassem o dominador que estaria alojado dentro deles.

O autor propõe, então, uma prática pedagógica que enfrente essa questão e auxilie o oprimido em seu processo de libertação:

A nossa preocupação é apresentar alguns aspectos do que nos parece constitui o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele (...) Pedagogia que faz da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação; em que esta pedagogia se fará e refará (p.32).

Insistindo em que a libertação da relação de opressão não pode vir dos opressores, pois, para esses, os oprimidos não são pessoas, mas coisas. Freire destaca, contudo, que o indivíduo oprimido não se liberta sozinho, mas em comunhão com os outros que estão em situação semelhante. Um instrumento imprescindível para essa ação conjunta seria, então, o diálogo.

Freire reforça a importância do diálogo como condição de relações sociais transformadoras, diálogo baseado na palavra verdadeira: contudo, alerta que tal palavra, cheia de significados, precisa ser pronúncia e não prescrição:

Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (p.78).

A palavra é ato verdadeiro e libertador, e como tal, ameaça os poderosos, que, através dela, ocultam as contradições da vida social. Daí se pode entender por que em nossa sociedade, hoje, os grupos econômicos mantêm um controle tão estrito sobre a maior parte da produção da mídia. A partir do momento em que a informação se globalizou pela sociedade, o controle sobre a palavra-mundo torna-se a chave essencial de domínio dos mecanismos de poder (entendido como saber), confirmando, assim, a importância da palavra para o domínio e também para a libertação, na direção indicada por Freire.

Tal como Paulo Freire enfatiza (1987), é a própria práxis que vai subscrevendo a teoria, tornando-a plena de sentido.

A liberdade e seus limites (entrando aí a questão do poder), a disponibilidade corporal (e sua infinita capacidade criativa) e a leitura de sua realidade psicotônica (tensões e resistências) são situações importantes que se realizam no jogo espontâneo, no prazer compartilhado em que o adulto empenha sua afetividade.

## **2.5 SITUAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA**

Segundo o IBGE<sup>10</sup>(Instituto Brasileiro Geográfico de Pesquisa), 2004:

Menos de 14% das crianças de 0 a 3 anos de idade estavam em creche: a taxa de escolarização das mulheres superava a dos homens; à medida que o rendimento mensal domiciliar aumentava, o percentual de crianças e adolescentes fora da escola diminuía: 36,2 milhões de estudantes de 4 a 17 anos de idade estavam na rede pública de ensino, enquanto apenas 6,5 milhões estavam na rede particular; a grande maioria (22,3 milhões) dos estudantes passava no máximo 4 horas diárias na escola: dos 32,7 milhões de alunos que estudavam em estabelecimentos de ensino que ofereciam, gratuitamente, merenda escolar ou outra refeição, 5,5 milhões não consumiam a alimentação oferecida; dentre os motivos apontados pelas 15,8 milhões de pessoas de 0 a 17 anos de idade que não freqüentavam creche ou escola, um dos mais citados foi a vontade própria ou dos pais ou o fato de já terem concluído a série ou o curso desejado.

---

<sup>10</sup> [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) - 28/03/2006

última década, houve um aumento sensível no nível de escolarização das crianças e adolescentes (Fonte IBGE, 2004).

Em 2004, havia 60,1 milhões de pessoas de 0 a 17 anos no país. Neste universo, 44,3 milhões freqüentavam creche ou escola, enquanto 15,8 milhões não estavam estudando e nem freqüentando creche. Apesar do crescimento na taxa de freqüência a creche das crianças de 0 a 3 anos de idade no período de 2001 a 2004, a grande maioria ainda não freqüentava creche nesse último ano: do total de 11,5 milhões, apenas 1,5 milhão estava na creche. Os resultados mostram, ainda, significativas diferenças regionais nas taxas de escolarização e de freqüência a creche. O Norte, por exemplo, apresentou a maior parcela (94,3%) de crianças de 0 a 6 anos de idade fora da creche, enquanto Sul (81,5%) e Sudeste (83,8%) tiveram os menores resultados neste indicador.

Conforme a fonte de pesquisa citada, o Sudeste apresentou os menores resultados de pessoas fora da escola nas faixas de 7 a 14 anos (1,9%) e de 15 a 17 anos (14,6%), e Nordeste, no grupo de 4 a 6 anos de idade (24,3%).

O UNICEF<sup>11</sup> (Fundo das Nações Unidas para Infância) lançou, neste ano, os relatórios “Situação Mundial da Infância” e “Situação da Infância Brasileira 2006”. O foco do relatório, Situação Mundial da Infância 2006, *tem como tema os meninos e meninas invisíveis e excluídos, aqueles que não foram beneficiados pelos avanços mundiais obtidos nas últimas décadas*. O documento traz um ranking de 152 países, baseado na taxa de mortalidade na infância. Segundo o relatório, o Brasil fez importantes avanços nos cuidados com crianças de até 6 anos de idade, tendo o Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) subido de 0,61 para 0,67 entre 1999 e 2004.

De acordo com o mesmo relatório:

O IDI é composto pelo indicador de escolaridade dos pais, do acesso das mães ao pré-natal, das taxas de imunização e de acesso à pré-escola para crianças de 4 a 6 anos. O índice é voltado para o desenvolvimento nos primeiros seis anos de vida da criança. O Brasil tem hoje 23 milhões de crianças com até 6 anos de idade.

Os relatórios do UNICEF destacam, também, que o Brasil se comprometeu a melhorar seus

<sup>11</sup> [www.unicef.gov.br](http://www.unicef.gov.br) - 28/03/2006

números ainda são pequenos. Destaca, ainda, que trabalhar para que a situação da infância brasileira seja prioridade, deve ser tarefa de toda a sociedade.

Cabe ao poder público, nos três níveis de administração, parte importante da resposta. No entanto, não se deve esperar que o governo isoladamente forneça todas as soluções. O efetivo enfrentamento das dificuldades só ocorrerá quando os principais atores sociais atingirem um grau de conscientização que incentive uma ação coordenada e plural.

Tal informação completa que a taxa de mortalidade infantil é um dos indicadores que, ao ser considerado de maneira histórica, mostra os importantes avanços ocorridos. Usadas como indicadores básicos de desenvolvimento humano, a taxa de mortalidade infantil, número de crianças que morrem antes de completar 1 ano de vida para cada mil nascidos vivos, e a taxa de mortalidade de menores de 5 anos, também chamada de taxa de mortalidade na infância, revelam muito sobre as condições de vida e a assistência de saúde em um país.

Em 2005, uma comparação feita pelo UNICEF, revelou que o Brasil tem a terceira maior taxa de mortalidade infantil da América do Sul, atrás da Bolívia e da Guiana.

A raça é outro fator a ser considerado. Entre os filhos de mulheres brancas, em 2000, a taxa de mortalidade infantil era 39,7% menor que entre os filhos de mulheres negras e 75,6% menor que entre filhos de mulheres índias.

Conforme a Síntese de Indicadores Sociais 2004 do IBGE, referente ao ano de 2003, apenas 11,7% das crianças de até 3 anos freqüentavam creches.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relativos a 2004, e, levando-se em conta a população, segundo o Censo 2000, 55,1% das crianças de 4 a 6 anos estavam na pré-escola.

Segundo a Síntese de Indicadores Sociais, dos 20% mais pobres do país apenas 28,9% de meninos e meninas de até 6 anos freqüentam estabelecimentos de ensino. Já no grupo dos 20% mais ricos, mais da metade das crianças dessa faixa etária está na escola. Quando se avalia a etnia, a mais prejudicada é a indígena. De acordo com os dados do censo, 3,9% das crianças indígenas na faixa etária de até 3 anos estão na escola. Enquanto nas áreas urbanas 40% das crianças de até 6 anos freqüentam estabelecimentos de ensino, nas áreas rurais esse percentual é reduzido para 27%. Dados preliminares da Sinopse Estatística da Educação Básica 2004 mostram que o número de creches nas zonas rurais é insuficiente. Há 4.165 estabelecimentos, distribuídos em 5.560 municípios.

A mesma fonte, INEP, indica que as crianças com deficiência, também, estão em desvantagem. A lei garante que meninos e meninas, com deficiência, podem freqüentar a educação infantil regular. Do total de 109.596 em creches e pré-escolas em 2004, 78,2% vão para escolas especiais.

Outro problema socializado pelo INEP é o grande número de crianças não registradas. Fato esse, que torna um empecilho para conhecer a situação real da infância no país e criar ações e programas voltados para essa parcela da população. A falta do registro infantil agrava, ainda, questões como o tráfico de crianças e o trabalho infantil, pois, sem comprovação legal da existência de cada criança, é mais difícil enfrentar esses problemas.

Segundo estimativas do IBGE, com base em dados apurados até 2003, a cada ano, quase 750 mil crianças brasileiras, mais de um quinto do total de recém-nascidos, completam o primeiro ano de vida, sem ter sido registradas, e sem ter um documento no qual conste seu nome e o nome de seus pais. De 1993 a 2003, conforme estimativas do IBGE, o sub-registro se manteve entre 20% e 30% no Brasil (Fonte: Relatório “Situação da Infância Brasileira 2006” e ANDI).

A melhoria nos procedimentos de coleta das estatísticas nacionais sobre a infância brasileira tem possibilitado olhar com mais cuidado os indicadores de cobertura: as crianças de baixa renda são identificadas como um dos grupos mais discriminados dentre os destinatários das políticas sociais no país.

Esses dados reforçam o papel importante que as políticas sociais podem desempenhar junto à população de baixa renda. Entretanto, continua-se a apontar a ausência de uma política global, integrada e coerente, voltada para a criança pequena, como um sério entrave a progressos significativos no atendimento à demanda crescente. Além disso, como alerta o trabalho, as próprias conquistas constatadas costumam sofrer sob os fluxos e refluxos da situação política e econômica.

## CAPÍTULO III

### 3. METODOLOGIA

“Não dê as costas a possíveis futuros antes de ter certeza de que não tem nada a aprender com eles”. Richard Bach

---

Este trabalho teve como objetivo, contextualizar o tema enunciado e considerando sua natureza, investigar o significado de uma creche municipal X na perspectiva dos profissionais (monitoras) que nela atuam, situada no município Y<sub>1</sub> interior de Minas Gerais, no ano de 2005. Visando tornar mais viva e dinâmica a discussão dessa prática, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, de natureza qualitativa, tendo como fonte de dados análise documental, as observações e entrevistas na creche.

Tendo em vista uma maior interlocução com os possíveis leitores deste trabalho, não optei por algo ideal, mas busquei uma fala real que apresenta possibilidades e limites. Tenho consciência de que, mesmo incorporando experiências e reflexões mais recentes do grupo de monitoras dessa creche, é impossível retratar a riqueza da concepção de seu trabalho.

Na verdade, a análise dos dados não se prende apenas aos registros de observação e entrevistas, mas, tem como referência, o conhecimento construído a partir das minhas experiências vivenciadas nos anos dedicados à educação. Ressalto que essas experiências tiveram e continuam tendo importância fundamental na minha constituição, enquanto coordenadora e formadora de professoras nessa área.

Para continuar este relato, julgo necessário fundamentá-lo nas concepções de metodologia científica dos autores lidos, que me ensinaram o olhar científico, mostrando que a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos, *mas que exige criatividade, disciplina, organização e modéstia* (GOLDENBERG, 2003).

Segundo Fazenda (1991), a construção de um trabalho de pesquisa, destaca a importância da vivência e insiste em não deixar de lado a prática vivida. Para ela, *desvelar os muitos parceiros da caminhada, enfrentar o desafio de desvendar sempre novos elementos, vencer o medo de não ser original e de enfrentar críticas da academia*, caracteriza atitude, ousadia da busca, da pesquisa: *é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir.*

Ante o exposto, Goldenberg define:

Seja qual for o método, a totalidade de qualquer objeto de estudo, é uma construção do pesquisador, definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa (2003:51).

Goldenberg (2003) refere-se ao controle dos *Bias*, ou seja, o pesquisador deve ter consciência de seus valores, pré-conceitos e interesses a fim de prever e anteceder aos fatores que, por ventura, poderiam afetar o grupo pesquisado e/ ou modelar os dados coletados. Esta prática assegura maior confiabilidade nos resultados da pesquisa, possibilitando ao pesquisador expor suas dificuldades na realização da coleta de dados. De acordo com essas citações, muitos cuidados foram tomados para que não influenciassem e contaminassem os resultados da pesquisa.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2001), é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Isto significa, em geral, oposição ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências, inspirado no modelo de estudo das ciências da natureza. Em outros termos, os cientistas que adotam esse método de pesquisa, se recusam a admitir que as ciências humanas e sociais devam se conduzir pelo paradigma das ciências da natureza e devam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais. Afirmam, em oposição aos experimentalistas, que as ciências humanas têm sua especificidade – o comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria. Interessante notar, de acordo com Chizzotti:

Os cientistas que partilham da abordagem qualitativa em pesquisa consideram que a adoção de modelos estritamente experimentais conduz a generalizações errôneas em ciências humanas, baseiam-se em um simplismo conceitual que não apreende um campo científico específico e dissimulam, sob pretexto de um modelo único, o controle ideológico das pesquisas. Estes cientistas optam pelo método clínico (a descrição do homem em um dado momento, em uma dada

cultura) e pelo método histórico-antropológico, que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem ( 2001:79 ).

Sobre esse aspecto, a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, mas é como “*textos*” *vividos, como “teias de significados” que devem ser interpretados* (GOLDENBERG, 2003:23).

Acreditando na relevância da análise qualitativa dentro das pesquisas sociais, este estudo, diante de seu sujeito da pesquisa que não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações – 20 monitoras de uma creche municipal, pertencentes à Região Metalúrgica e Campos das Vertentes, região central do estado de Minas Gerais e seus objetivos – e, também, recorrerá ao estudo de caso e à entrevista escrita e oral como instrumentos de coleta de dados, tendo como referencial a representação das categorias, apresentadas pelos profissionais, durante o estudo de caso. *Assim, o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar* (GOLDENBERG, 2003:14).

Entre as várias técnicas que reúnem um *corpus* qualitativo de informações, foi selecionado o estudo de caso, buscando compreender os significados que as pesquisadas põem em prática para construir seu mundo social. *Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos vêem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através “dos olhos dos pesquisados”* (GOLDENBERG 2003:27).

Prestar atenção a si e ao outro é condição para uma relação de troca, diálogo, compreensão e construção de uma vida e de um trabalho conjuntos. Saber olhar, observar e compreender o que o outro está nos dizendo é o primeiro passo para atingir a qualidade da relação interindividual e do trabalho coletivo. Este método ou técnica teve por objetivo recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista.

Segundo Chizzotti (2001:91), *o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas e formais dos observados*. Neste caso, aproveitando a receptividade dos profissionais da creche durante o tempo de trabalho em campo (aproximadamente 06 meses), a observação livre não passou despercebida. Nos encontros, marcados com antecedência, observei os sujeitos em seus aspectos pessoais, suas ações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, as atitudes e os comportamentos diante da realidade vivida.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, ou seja, um roteiro básico de questionamentos (em anexo) a serem abordados, com aprofundamento da compreensão de cada entrevistado, de acordo com a produção de conhecimentos úteis para a compreensão do problema, pois o objetivo era verificar o significado da creche na perspectiva dos profissionais que nela atuam.

As entrevistas foram aplicadas pela pesquisadora. Os sujeitos foram 20 monitoras. Todos os entrevistados foram esclarecidos sobre sua participação e a finalidade do estudo, pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na entrevista com as monitoras de creche (ANEXO I), busquei identificar o pensamento, a percepção, a clareza, consciência e intencionalidade sobre o trabalho desenvolvido, relacionados aos objetivos do estudo. Enquanto instrumento de coleta de dados, a entrevista, como qualquer outro instrumento, estava submetida aos cânones do método científico, que ocorre em relação de indivíduos e revela tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e idéias.

Para realizar o trabalho de pesquisa, um cronograma das atividades para a coleta de dados foi utilizado, seguido de alguns procedimentos: uma carta de esclarecimento dos objetivos da pesquisa e pedido de consentimento foi enviada e assinada pela diretora da creche pesquisada (ANEXO II), autorizando a realização da pesquisa naquele local.

Seguindo os passos da pesquisa, uma vez selecionado e delimitado o caso, o trabalho de campo reuniu e organizou um conjunto de informações escritas (13) e orais (07) que fundamentou o relatório do caso e foi objeto da análise, mostrando sua relevância, situando o contexto em que acontece e indicando as possibilidades de ação para modificá-lo.

As categorias, como são os conceitos mais importantes dentro de uma teoria, foram destacadas para compreensão fundamental e definição da posição que adotei: A) percepção do papel do profissional; B) concepção de creche; C) significado do trabalho desenvolvido.

De acordo com Goldenberg, a investigação qualitativa apresenta algumas particularidades tais como:

A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os dados recolhidos são em forma de palavras, ou imagens, e não de números. A investigação interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A análise de dados é de forma indutiva e os significados são de importância vital nessa abordagem (p.44 – 52).

De acordo com André (2004), ser o principal instrumento na coleta e análise dos dados, deixa implícito, no trabalho, o princípio da interação, uma vez que, sempre, entre o pesquisador e o objeto pesquisado, os dados são mediados pelo instrumento humano que, pela própria condição humana, faz mudanças, revê, localiza outros sujeitos, reorienta sua pesquisa, quando for necessário, enfim, dialoga com diferentes áreas do conhecimento.

No caso da pesquisa do processo crítico e reflexivo, foi descrito tudo o que envolve o espaço creche: localidade, espaço físico, formação docente, funcionários, pátios, materiais utilizados, público-alvo e outros aspectos que fazem parte do cenário de tal forma que o leitor sinta-se no local da pesquisa.

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2003:33).

Os dados coletados foram utilizados, exclusivamente, para fins de elaboração da Dissertação do Mestrado e todo o material utilizado na pesquisa será arquivado por um período de no mínimo cinco anos, quando serão incinerados.

A intenção nesta dissertação, e em especial com a seleção dos procedimentos metodológicos, é contribuir para que os profissionais de creche ampliem sua compreensão sobre a importância de que todas as crianças deveriam ter direito a uma infância plena e distante do trabalho; de que todas as crianças deveriam ter direito a uma escola e a uma educação prazerosa, significativa, múltipla e produtora de diferenças. Reafirmando, sempre, a importância de um trabalho educativo com crianças, no qual o eixo central seja a produção e o acolhimento das diferenças, em um processo que se efetive o cuidar/educar.

É um trabalho relevante para todos aqueles que lidam com crianças em creches, pré-escolas, escolas e demais espaços de socialização. É uma pesquisa para todos os que, hoje, e sempre, compreendem que é preciso falar da criança no presente, cuidar e educar, na cidadania, com a intenção de contribuir, de forma produtiva, para a reflexão e debate na área da educação.

## **CAPÍTULO IV**

### **4. PESQUISA DE CAMPO E SEUS RESULTADOS**

*“A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir”. Bachelard*

---

#### **4.1 BREVE HISTÓRICO DA CRECHE ESTUDADA**

A creche estudada surgiu, em 1986, a partir da iniciativa de um grupo de voluntárias, com o apoio de uma grande empresa da região e de um ex-prefeito, já falecido. Funcionava com instalações adaptadas, instalada precariamente em um antigo prédio. Desde o início do trabalho, necessitava de se expandir para melhor atender a demanda que o projeto social lhe impunha. Manteve, durante certo tempo, um quadro de funcionários (3) cedidos pela prefeitura.

A iniciativa foi um desejo das mães trabalhadoras, que não tinham onde deixar os filhos, e das patroas, que precisavam da mão-de-obra disponível durante todo o dia.

De acordo com uma pasta de documentos da creche pesquisada e disponibilizada, para estudo, pela atual diretora, assim era, na íntegra, o Extrato do Estatuto da Creche Comunitária, na época da sua fundação:

Foi fundada em 03 de abril de 1986, uma Sociedade Civil, sem fins lucrativos, sem nenhuma filiação política, sem distinção de credo, raça e língua e tem por objetivo amparar a infância, cuidando de sua saúde, higiene, alimentação, educação, assistência médica, odontológica e social. A creche tem duração por tempo indeterminado e será dirigida e administrada por uma Diretoria e um conselho superior, os cargos da Diretoria são: Diretor Presidente, Diretor 1º Tesoureiro, Diretor 2º Tesoureiro, Diretor 1º Secretário, Diretor 2º Secretário, Diretor Técnico e Diretor Jurídico. O mandato da Diretoria é de três anos e os cargos serão exercidos gratuitamente. O Conselho Superior é composto de cinco membros efetivos e 05 membros suplentes, eleitos para o mandato de 04 anos. A creche tem um Conselho Fiscal, composto de 03 membros efetivos e 03 membros suplentes, eleitos por um triênio. Cooperadores são os sócios contribuintes, benfeitores, beneméritos e honorários. O patrimônio da creche será composto de bens móveis e imóveis, valores, rendimentos, doações, etc. A creche só poderá ser dissolvida por decisão de 2/3 da Assembléia de Cooperadores, sendo seu patrimônio revertido em favor de uma instituição de caridade. Os seus membros não respondem solidariamente ou subsidiariamente pelas obrigações da entidade. O estatuto entra em vigor na data de sua aprovação e publicação (5. 189 – P. 9.057).

Em 1992, a Creche Comunitária foi municipalizada, recebendo um novo nome em homenagem à mãe do prefeito da época. Ganhou nova instalação, profissionais efetivados na prefeitura (sem formação específica). Surgiram mais vagas para a mãe trabalhadora, com baixo rendimento. A responsabilidade orçamentária passou a ser da prefeitura. A filosofia assistencial permaneceu.

Verifica-se que, a partir da promulgação da nova Carta, Constituição de 1988, a tarefa de elaborar legislação complementar, formular políticas sociais, estabelecer prioridades orçamentárias e expandir o atendimento em creches e pré-escolas respalda-se em direitos constitucionais adquiridos pelas crianças brasileiras até 6 anos.

Campos *et al* (2001:27), resumem:

A descentralização política administrativa definida na Segurança Social, abrangendo os setores da Saúde, da Previdência e da Assistência Social, e a responsabilidade atribuída ao Município em relação a pré-escolas e ao ensino fundamental indicam que uma política de creches e pré-escolas deverá ser executada prioritariamente pelo município, com a colaboração técnica e financeira da União e do Estado.

A leitura de vários documentos e o tempo de observação da creche pesquisada, possibilitou-me um levantamento cuidadoso das características físicas (localização, espaço físico, recursos materiais), de pessoal (número e qualificação dos profissionais) e da clientela (dados sobre as crianças e suas famílias). Foi possível uma caracterização inicial que, ao lado das informações sobre o funcionamento (atividades desenvolvidas no dia-a-dia, nos diferentes tempos e espaços), permitiu-me maior conhecimento da creche.

A creche estudada, de Creche Comunitária – época de sua fundação (1986) – passou a Creche Municipal (1992) e continua funcionando, na mesma casa, para as crianças de três meses a 3 anos e 11 meses. Possui 6000m<sup>2</sup> de área construída e capacidade para 81 crianças, devido ao horário integral. Sua área externa é composta por 01 pátio fechado para atividades diversificadas, 01 varanda para entrada das crianças, 01 secretaria, 03 salas grandes utilizadas como dormitório, salas para o maternal I, II e III, 01 sala pequena e fria para uso da televisão, 01 sala pequena usada para atividades pedagógicas, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 lavanderia, área coberta externa, 01 local para banho dos bebês, 01 local para banho das crianças maiores, 01 banheiro para os funcionários. Anexo à cozinha, há um pequeno depósito para estoque de merenda. 01 sala pequena para uso da diretora e supervisora, 01 pequeno depósito para guardar material de limpeza e outros pertences dos funcionários e crianças. A varanda é ampla, com portão de entrada em forma de grade. A secretaria é pequena e comporta apenas a secretária. Possui um computador, mas não tem impressora. Possui uma estante pequena, confeccionada de caixote. As salas utilizadas para dormitório

comportam 29 berços com espaço apenas para circulação das funcionárias. A sala utilizada para TV e vídeo é fria e escura. A creche mantém-se, em atividade, das 6 horas e quarenta e cinco minutos até às 18 horas. Funciona em tempo integral e recebe crianças de quatro meses a 3 anos e onze meses nos ciclos berçário, maternal I, II e III. Suas vagas são prioritárias para os filhos de mães que trabalham fora, mãe desempregada que não pode trabalhar porque não tem com quem deixar o filho, mãe solteira (desde que seja apenas um filho), pai desempregado, morar próximo à creche. Se sobrarem vagas, o que não acontece, pois há uma fila de espera, há possibilidade de se matricular filhos de funcionários.

O que se percebeu, em relação ao espaço físico, desta creche aponta para os limites e possibilidades encontrados por educadores de qualquer instituição educativa, cuja construção não foi projetada por aqueles que a utilizam. Qualquer regulamentação preconiza, para instituição de educação infantil, espaços amplos, arejados, iluminados, com uma boa relação criança/m<sup>2</sup>.

Seria muito bom contar com espaços adequados para o trabalho de cuidar e educar crianças de zero a seis anos, onde se pudesse organizar vários “cantinhos”: a biblioteca de sala, o canto de faz-de-conta, da música, da construção, das artes, dos jogos, etc. Isso evitaria que o trabalho nas instituições de educação infantil fosse centrado e favoreceria também a autonomia e responsabilidade das crianças na escolha e desenvolvimento de suas ações.

Com relação ao trabalho desenvolvido pelas profissionais da creche, percebe-se uma organização dos materiais das crianças e decoração da sala, mas sem flexibilidade e criatividade no uso do espaço que possibilitaria montar o cenário onde os atores se movimentariam e atuariam na vivência dos vários atos da história que ali poderia ser construída; o que reflete as suas concepções, as suas crenças sobre o papel da creche, deixando transparecer a falta de um conhecimento consistente, construído numa reflexão contínua sobre a prática e na fundamentação teórica trazida por estudos individualmente ou em conjunto com outros profissionais. Há uma ausência de registros através de relatórios analíticos, que busca compreender e avaliar a prática, tendo em vista reformá-la no processo.

Durante o tempo de estudo, 2005, observei um descompasso entre a proposta de melhorias para a creche, pela SME (Secretaria Municipal de Educação), e as condições concretas. A lotação dos profissionais que fizeram concurso para a creche, mas que trabalhavam em

outros setores, e a troca de outros – considerados fora de função – ocorria de forma tumultuada, sem um cronograma que possibilitasse prever quando se completaria o quadro de pessoal. Tal situação dificultou, sensivelmente, a organização da equipe: processos legais e administrativos para apurar irregularidades, processo de admissão e troca de profissionais, infra-estrutura e funcionamento.

A composição do grupo da creche apresentava características peculiares, em sua maioria, mulheres, como mostra o quadro abaixo:

Quadro de funcionários da creche

| Cargo/Função               | Escolaridade                 | Jornada de trabalho       |
|----------------------------|------------------------------|---------------------------|
| 01 Diretora                | Pedagoga                     | 8 horas                   |
| 02 P1                      | 1Pedagoga 1Normal Superior   | 8 horas                   |
| 02 Auxiliar administrativo | 1º e/ou 2º graus incompletos | 6 horas                   |
| 24 Monitora                | 1º e/ou 2º graus incompletos | 6 horas e 12 por 36 horas |
| 04 Cozinheira              | Alfabetizada                 | 6 horas                   |
| 04 Servente                | Alfabetizada                 | 6 horas                   |

Monitores são mulheres e homens (os homens nunca fizeram parte do quadro de funcionários da creche) que fizeram um concurso público, em anos anteriores, para vagas em creche (50 vagas). Despreparados e sem identificação com criança, atuando como professores e ajudantes dos “professores”, o objetivo era se tornarem funcionários públicos efetivados. A maioria, até 2005, encontrava-se em outras Secretarias, prestando serviços diversos: faxina, servente, secretárias, cozinheiras, auxiliar de enfermagem, auxiliar administrativo, entre outras funções. Um novo plano de governo (2006) PCCV (Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos) exigia que todos os funcionários públicos voltassem para os cargos os quais prestaram concurso, o contrário era denominado desvio de função e considerado inconstitucional.

Até 2005, a creche não funcionava no período de férias letivas. A pedido dos pais e empenho da diretora atual, seu calendário letivo<sup>12</sup> cobre os meses de fevereiro até a primeira quinzena de julho, e de agosto até a dezembro, sendo que, em janeiro e na segunda quinzena de julho, atende em demanda especial de férias. Todo mês, duas funcionárias ficam de férias para

atenderem os meses de julho, dezembro e janeiro. Esse calendário passou a vigorar a partir do ano de 2006, para atender as mães trabalhadoras.

A distribuição das crianças se dá por módulos<sup>13</sup> de atendimento.

| Módulos de atendimento             | Nº de crianças | Nº de adultos               |
|------------------------------------|----------------|-----------------------------|
| Berçário (4 a 14 meses)            | 12             | 04 por turno no total de 08 |
| Maternal I (15 a 24 meses)         | 20             | 03 em um dia/04 no outro    |
| Maternal II (2 a 3 anos e 2 meses) | 24             | 03 em um dia/03 no outro    |
| Maternal III (3 anos e três meses) | 25             | 03 em um dia/03 no outro    |

A rotina na programação básica do berçário:

|                  |                                                                                                                                                 |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7h às 8h         | Entrada de funcionários e crianças. Essas esperam em berços e /ou quadrados a chegada de todos; só então se iniciam as trocas e / ou mamadeira. |
| 8h às 9h         | Crianças trocam de roupa e tomam suco                                                                                                           |
| 9h às 9:30h      | Crianças são colocadas para dormirem. Funcionários conversam assuntos diversos.                                                                 |
| 9:30h às 10:30h  | Crianças são acordadas e preparadas para o almoço                                                                                               |
| 10:30h às 11:40h | Almoço                                                                                                                                          |
| 11:40h às 13h    | Troca de turno dos funcionários. Crianças esperam, realizando alguma atividade em berços, quadrados.                                            |
| 13h às 14h       | Banho de todas as crianças                                                                                                                      |
| 14h às 15:15h    | Mamadeira/lanche e sono                                                                                                                         |
| 15:15h às 16:30h | Crianças são todas acordadas, troca e janta.                                                                                                    |
| 16:30h           | Os pais começam a chegar para buscarem as crianças. Aquelas que saem às 17:30h esperam nos berços ou quadrados                                  |
| 17:30h às 18h    | Funcionários limpam as salas e conversam assuntos diversos                                                                                      |

<sup>12</sup> Calendário 2006 da creche municipal anexo

<sup>13</sup> Entende-se por módulos de atendimento o conjunto de crianças de uma determinada faixa etária, segundo condição de desenvolvimento e o número de adultos em proporção a esse conjunto.

|                  |                                                                                                                  |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7h às 8h         | Entrada dos funcionários e crianças. Essas vão sendo encaminhadas para o refeitório onde esperam o café da Manhã |
| 8h às 8:30h      | Café para todos                                                                                                  |
| 8:30h às 9h      | Funcionários arrumam sacolas, roupas. Crianças circulam pelas salas                                              |
| 9h às 10:30h     | Atividade dirigida, controle de esfínter, passagem pelo banheiro.                                                |
| 10:30h às 11:30h | Almoço para todos. Escala de grupos                                                                              |
| 11:30h às 13:30h | Sono para todas as crianças. Escala de almoço para funcionários                                                  |
| 13:30h às 14:30h | As crianças brincam livremente na área coberta. Horário para vídeo                                               |
| 14:30h às 15h    | Lanche para todos                                                                                                |
| 15h às 16h       | Banho para todos                                                                                                 |

|            |                                                      |
|------------|------------------------------------------------------|
| 16h às 17h | Janta                                                |
| 17h às 18h | Saída. As crianças esperam seus pais na área coberta |

Apesar das diferenças, observa-se que entre as crianças das faixas berçário e maternal, a rotina varia pouco de uma para outra idade. A rotina deve prever pouca espera das crianças, principalmente no que se refere à higiene e à alimentação, o intervalo entre o suco, banho e almoço e após o repouso até o momento do jantar, nada poderia diferenciar a creche de uma enfermaria. A espera pode ser evitada ao possibilitar opções para as crianças, permitindo-lhes livre acesso a espaço e materiais. Se o foco mudar das atividades básicas para atividades pedagógicas livres ou dirigidas, logo que a criança chega, já há uma proposta de atividade para ela se envolver (OLIVEIRA, 2003:79).

A linguagem corporal e a possibilidade de que as crianças vivenciem o faz-de-conta, criando e recriando seus personagens, foi pouco desenvolvida durante o tempo de observação. Músicas são ensinadas, brincadeiras de roda, entre outras atividades são desenvolvidas com as crianças, mas são repetitivas, demonstrando a falta de planejamento e evidenciando apenas o cuidar.

Um outro lado que chamou a minha atenção, foi a ausência da cultura extra-creche através de correspondências, convidados para serem entrevistados, familiares e amigos que contribuem com suas experiências (histórias, brinquedos, receitas, trabalhos manuais etc.).

Dar conta de tudo isso, na realidade, requer um trabalho que se inicia antes do primeiro dia de atividade com as crianças. Neste sentido, é fundamental que o profissional perceba a importância de conhecer os dados da criança que, encontra-se na ficha de matrícula, e deveriam ser mais do que idade, filiação, altura, peso, entre outros aspectos importantes retratados, como também experiências, hábitos, costumes, preferências, formas de ser e reagir, relações familiares, vivências socioculturais. Esses elementos deveriam se juntar às contínuas observações do professor, sendo indispensáveis para pensar e planejar o período de adaptação da criança, se os profissionais e as políticas públicas reconhecessem a creche como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desse espaço de segregação social, que isola as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social.

Nesse período de estudo (fundamentação teórica) e observação (realidade e cenas do cotidiano da creche), defrontei-me com as falas dos profissionais combinando teoria e prática: uma história de luta intensa, desde a falta de funcionários, troca dos mesmos em função do PCCV, pedido de professores no lugar dos monitores despreparados, excesso de licenças-médicas, onerando o quadro de pessoal

e atrapalhando o processo de cuidar/educar, pedido de materiais para atender as crianças do berçário como cadeiras para papinha, lençóis e toalhas, material pedagógico, falta de orientação e atendimento à saúde, o que implica pensar o significado do trabalho social, um pedido de reforma das instalações que se encontravam pouco adequadas para atenderem ao público infantil em tempo integral, desvio de funções e improvisação.

Os funcionários enfrentavam muitas dificuldades e várias promessas de atendimento, que, na maioria das vezes, não eram cumpridas, ora por falta de condições orçamentárias, ora por falta de organização e empenho por parte daqueles que atuam na política pública.

Frente à situação, os mesmos encontravam-se insatisfeitos, gerando reclamações, pedidos de transferência e demissão, caso a Secretaria Municipal de Educação não disponibilizasse mais funcionários e condições de trabalho mais eficientes, atendendo as reivindicações.

A diretora sentia-se muito solitária e absorvida por questões administrativas, isolada, até mesmo, do coletivo dos funcionários que, muitas vezes, realizavam o trabalho a seu modo.

A coordenadora e a diretora propunham ao grupo trabalhar em conjunto, respeitando as diferenças, construindo um projeto de ação partilhado, para tanto, buscavam orientações na SME para motivar as monitoras a realizarem um trabalho voltado para as ações educar/cuidar. A proposta pedagógica desenvolvida pelas monitoras restringia-se a colocar as crianças maiores de 3 anos, em mesinhas, com lápis e papel para realizarem desenhos ou exercícios mimeografados.

As mudanças na rotina da creche, muitas vezes, não convenciam os funcionários, acostumados à mesmice e a práticas higienistas, de substituição materna e compensatória e, mesmo insatisfeitos com o cargo ocupado, seguros pelo concurso prestado.

A insatisfação estava generalizada e o pedido dos pais para um atendimento de qualidade foi se ampliando. As pressões pelo número insuficiente de funcionários, agravados pelo remanejamento de pessoal, problemas estruturais, definição de novos horários para os funcionários que de 6h passaram para 8h, em função do PCCV e o conhecimento do alto índice de demanda reprimida (até 2004 atendiam crianças de 4 meses a 6 anos)

desencadearam relações muito tensas entre a Secretaria e os envolvidos com o problema creche.

A aproximação do grupo com a realidade social daquele contexto, nas práticas do dia-a-dia, muitas vezes, percebia-se preconceituosas nas ações, embora não assumidas nos discursos. A diretora exigia maior profissionalismo das monitoras, que, na maioria das vezes, julgavam-se substitutos maternos, ou, por tornarem-se efetivos no cargo, passavam a encarar as mães com superioridade e discriminação, apesar da maioria vivenciar as mesmas condições sócio econômicas.

Nesse tempo de estudo, fui convidada a participar de três reuniões com os pais, que queriam esclarecimentos quanto à reforma da creche, postura das monitoras, calendário sem férias coletivas, falta de funcionários e manutenção precária. A diretora iniciava pontualmente o encontro (7h), lia uma mensagem e esclarecia os pontos a serem discutidos.

Assuntos polêmicos eram tratados. Em uma das reuniões, as mães questionaram algumas falas, de funcionárias da creche, quanto a maus tratos em relação às crianças. O assunto rendeu uma sindicância. A diretora constatou o problema e precisou tomar providências radicais em relação à monitora que trabalhava com as crianças do Maternal II, que tratava com desprezo algumas crianças, chegando ao extremo de apertar a bochecha de uma delas porque não usou o peniquinho. Denunciou os maus tratos à SME, que passou o caso para a Procuradoria Jurídica. A monitora foi afastada de suas funções, com chance de ser exonerada.

A SME buscou tomar conhecimento dos fatos ocorridos na creche e algumas explicações, de ordem administrativa, apontavam para as atitudes de desrespeito em relação às crianças, pais e entre os profissionais: quadro de pessoal insuficiente, monitoras despreparadas, desequilibradas emocionalmente, carência de capacitação, situação salarial precária. Tudo é motivo para reclamações. Os funcionários mostravam-se apáticos e desmotivados. Aumentavam as licenças médicas.

Resgatar a importância do próprio trabalho foi muito desgastante. A equipe pedagógica da Secretaria, juntamente com a direção e a coordenação, fez um trabalho de sensibilização na creche, o que contribuiu para valorização profissional e para superar o sentimento de

isolamento, em um movimento de resgate de auto-estima. A diretora e a coordenadora encontravam-se, semanalmente, com o Departamento Pedagógico e o RH da Secretaria, pedindo uma solução para a falta de profissionais na creche. O quadro de funcionários estava desfalcado, com menos monitoras e serventes, que se recusavam a sair dos outros departamentos e voltarem para a lotação de origem, a creche.

Final de 2005, o Departamento Pedagógico da SME propõe a realização de um projeto educacional, junto à creche, que contemplasse a criança na sua totalidade, buscando atender aos aspectos físico, intelectual, cognitivo e social. A psicopedagoga da SME ficou responsável pelos encontros, anunciando e discutindo a nova proposta com as profissionais da creche.

A qualidade dos alimentos<sup>14</sup>, adequados e com variedade; a suficiência de produtos considerados essenciais, em especial a alimentação de crianças com problemas nutricionais, é um ponto que merece destaque.

A pesquisa de campo, junto às pessoas que fazem parte da rotina da creche, por escuta e reflexão, um resgate da capacidade de ouvir os profissionais, historicamente tão pouco ouvidos, é um recorte da minha própria história de vida profissional, inserida num contexto, em um tempo que vivi intensamente como pessoa e profissional.

---

<sup>14</sup> Cardápio anexo

Os sujeitos da pesquisa foram monitoras (mães, filhas, irmãs), algumas naturais da cidade em que ocorreu a pesquisa, outras vieram junto à instalação de uma siderúrgica, pouca escolaridade, na faixa etária de 25 a 45 anos, com experiência anterior nas práticas domésticas ou babás. As profissionais, em sua maioria, vivem no mesmo contexto social, econômico e cultural das crianças. Trabalhar em creche nem sempre representa uma opção, diante à ausência de alternativas, assumindo-se um trabalho desgastante, com baixo salário, pouca valorização, sem perspectiva de carreira, o que as torna, na maioria das vezes, sem generalizar, revoltadas e insatisfeitas.

#### **4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

A posse de um volume considerável de notas de observação, rascunhos, transcrições chegou o momento da análise. Com esse conjunto de informações, recorrendo ao referencial teórico de forma crítica, iniciei a análise das categorias centrais usadas pelos diferentes autores.

Os estudos e a metodologia empregada abriram novas perspectivas para meu trabalho de pesquisa, levando-me a ampliar meu foco de análise do significado da creche na perspectiva dos profissionais que nela atuam.

De acordo com Goldenberg (2003), *a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos*. Afinal, cada estudioso sabe como apreende e analisa melhor o seu trabalho. Assim, com todas as dificuldades e exigências propostas pelo emprego da metodologia adequada, a fim de facilitar a interpretação dos dados, os esquemas de análise das categorias foram estabelecidos de acordo com o aprofundamento da compreensão do caso estudado.

A análise das entrevistas feita com base nas categorias eleitas *ex-post-facto*, segundo dominância no referencial teórico do estudo que se sucedeu na seguinte ordenação: a) percepção do papel profissional; b) concepção de creche; c) significado do trabalho desenvolvido no espaço da creche.

#### *a) Percepção do papel profissional*

Das vinte monitoras participantes da pesquisa, ao falarem sobre a importância do profissional que trabalha na creche, três revelam conhecimento da importância de seu papel no cuidado e educação da criança.

*Quanto ao professor, ensinar. Aos demais funcionários, educar, orientar e cuidar.*

*A importância é grande, porque somos nós que iniciamos a vida estudantil dessas crianças. Somos nós as encarregadas pelo sucesso ou insucesso desses pequenos.*

*Cuidar e educar é o que precisa ser feito com as crianças.*

Quinze percebem o seu papel semelhante ou igual ao da mãe. Para elas, a creche é extensão da própria casa.

*Cuidar bem das crianças, pois é uma responsabilidade muito grande. É como se fossem nossos filhos; percebo-me como uma segunda mãe.*

*A gente está propriamente substituindo a mãe.*

*A creche é quem é a mãe deles.*

Duas nem se percebem nesse lugar.

*A coordenadora disse que é muito importante para ela trabalhar na creche. É a menina dos seus olhos. É muito bom ver as crianças crescerem, sair da desnutrição. As crianças são como se fossem seus filhos.*

*Quando eu não estou a fim, não faço nada, solto tudinho (as crianças).*

Diante dos depoimentos, nota-se que a maioria das profissionais consideram as crianças como filhos, pelos quais se sentem responsáveis, acreditando que desempenham o papel melhor que as mães. Para elas, a creche é um prolongamento do lar. Contraditoriamente, cuidar-educar não é percebido como binômio inseparável. As atividades de rotina – desde receber as crianças até a conversa com as mães – realizadas no dia-a-dia, são consideradas como atividades educativas.

Analisando as respostas, ficou evidente uma educação compensatória que pretende suprir carências observadas ou supostas do desenvolvimento infantil, em especial as crianças de baixa renda. Os programas de atividades elaborados para a educação de bebês e crianças bem pequenas, são apoiados em manual de puericultura, como se nesse estágio de vida a criança fosse apenas um corpo a ser alimentado, cuidado, limpo, ignorando que é um ser complexo cujo desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, além do físico-motor, já ocorre desde o início da vida.

*Acho muito difícil. Dou banho, comida, coloco para dormir, dou remédio, até enfeito os cabelos. A gente recebe muita reclamação, nem vêem o que a gente faz de bom.*

*Trabalhando com eles (as crianças), dando tudo que eles merecem: colo, alimento, coloco para dormir.*

Muitas vezes, o profissional trabalha por longas horas na creche, em geral, por mais de oito horas diárias, com um número excessivo de crianças sob sua responsabilidade direta. Realiza tarefas desde limpeza do ambiente, de dar cuidado físico às crianças, até atividades administrativas. Isto lhe deixa sem tempo e sem saber como efetivar um trabalho educativo junto às crianças. Apenas uma mudança nas condições de trabalho das profissionais e na sua concepção de creche pode favorecer o trabalho junto às crianças, promovendo amplamente o desenvolvimento dessas.

#### *b) Concepção de creche*

A creche, de fato, não é apenas um serviço para as famílias que necessitam de atendimento para os próprios filhos, mas é um “lugar público de educação infantil”, uma instituição legitimamente educativa, mas não tendo – e não querendo ter – as características de uma escola (BONDIOLI, 2004:213-214).

As concepções filantrópicas, custodiais, higienistas com que a creche, historicamente, tem sido identificada, adiam, assim, a reflexão do profissional sobre seu trabalho pedagógico.

Das vinte monitoras participantes da pesquisa, quando indagamos sobre a concepção de creche, dezessete percebem a creche como simples guarda das crianças de famílias carentes, cujas mães precisam trabalhar. A creche assume o lugar da família.

*Educar crianças que não podem pagar hotelzinho e escola particular.*

*Atender as crianças de baixa renda para que as mães possam trabalhar.*

*Atender as crianças carentes de baixo peso e crianças com problemas sociais.*

*Cuidar de crianças carentes e de baixo peso.*

*Cuidar bem das crianças e proporcionar condições para um desenvolvimento saudável.*

*Ajudar crianças carentes, principalmente, desnutridas ou em risco social.*

*Ajudar as mães que necessitam trabalhar.*

*Estudar, ensinar religião, brincar e cuidar.*

Conhecer a história do aparecimento da creche entre nós poderá auxiliar os profissionais que, hoje nela trabalham, a tomarem consciência das funções que ela foi desempenhando e as perspectivas que se abrem para a sua ação hoje.

As falas das monitoras revelam uma concepção de creche pensada como instituição substituta da família. Nela se dá o cuidado. A educação de criança que aí vive, convive, explora, conhece, construindo uma visão de si mesma, constituindo-se como Sujeitos, ficou reduzida à concepção de três monitoras.

*Receber todas as crianças com o objetivo de educá-las.*

*Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos, transmitindo conhecimentos elaborados, favorecendo o desenvolvimento, a integração, a participação, a solidariedade para crescer na sua autoconfiança e autonomia.*

*Cuidar e educar é o que precisa na creche de hoje em dia.*

Segundo Oliveira *et al.* (2003), entender as relações que se estabelecem entre as mães e os profissionais da creche podem variar muito, dependendo de vários fatores, dentre eles, a qualidade do atendimento da creche e o nível de participação que esta oferece às famílias. Estes dois pontos apóiam-se em concepções sobre a função da creche e da família.

Como já discutimos no Capítulo I, a creche foi assumida na história social brasileira, como guarda e proteção da criança pobre. Apesar da Constituição mais recente e dos questionamentos atuais sobre o papel da creche, e que vem influenciando na forma como esta instituição é socialmente concebida, ainda continua profundamente arraigada na mentalidade dos profissionais a idéia de que compete à creche o cuidado e a assistência da criança pequena.

*c) Significado do trabalho desenvolvido na creche*

Alguns profissionais trabalham na creche por necessidade, aceitariam qualquer outro trabalho; para outros, por seu despreparo, é a única opção, outras se identificam com trabalho com crianças.

*É o amor que tenho pelas crianças e ajudo a comunidade no geral.*

*Não me vejo fora da educação infantil. Gosto do que faço. Faço com prazer.*

*Por gostar de crianças.*

*Sempre trabalhei em área social. Aqui trabalho devido ao amor e carinho que sinto pelas crianças.*

*Gosto de crianças, mas não tenho nenhum motivo específico.*

Analisando as respostas apresentadas, é interessante comparar com a tendência pedagógica romântica<sup>15</sup>, que exerceu forte influência no ensino brasileiro, em particular na pré-escola. No Capítulo II, Oliveira (2002) e Kramer (2003) lançam os fundamentos da escola nova, que possuíam como princípios básicos a defesa da idéia do desenvolvimento natural – *a pré-escola é um jardim, as crianças são as flores ou sementes, a professora é a jardineira*. É interessante comparar as falas, que apontam a necessidade de um trabalho individual e consciente com os profissionais, para lidar com a criança como cidadão, sujeito histórico criador de cultura.

---

<sup>15</sup> Essa tendência se identifica com o próprio surgimento da educação pré-escolar. Nasce no século XVIII, num contexto em que os princípios do liberalismo, no plano filosófico, as profundas modificações na organização da sociedade, no plano social, e, ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geram intensos questionamentos à chamada escola tradicional, no plano educacional (KRAMER, 2003: 25).

sem visão de sua importância para construir uma proposta consistente e adequada.

A necessidade de redefinição do trabalho como produto das relações sociais e, portanto, um fenômeno histórico.

*Optei por trabalhar na creche, por ser uma comunidade muito carente.*

*Passei no concurso e era o único lugar que tinha vaga. Com o estudo que tenho foi o único que consegui.*

*Perdi o emprego. Aí, escolhi trabalhar na creche.*

Vale ressaltar, quanto ao motivo de trabalhar na creche, falta aos profissionais conhecimento de si e de suas possibilidades e limitações. A reflexão sobre a própria prática, a introdução de propostas reflexivas na ação didática faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas por outras e de rotinas comportamentais, para passarmos a um terreno de tomadas de decisões, de debate, de insegurança, de criação (SANCHES, 2003).

A partir do material recolhido pelas observações foi possível constatar, também, que as práticas pedagógicas e as políticas adotadas pela instituição produzem crianças infantilizadas, isto é, transformam as crianças em algo pequeno e/ou menor, sem importância nesse processo de assistência: todas são colocadas para dormir no mesmo horário. Será que todas estavam com sono no mesmo horário? Na hora da alimentação recebem seus pratos prontos, pois são consideradas incapazes de fazê-los sozinhas.

Segundo Foucault (2004) a escola é uma instituição disciplinar e, como tal, utiliza da disciplina, *fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”*(p.118-19).

As profissionais, as quais observei, ensina atitudes de um bom aprendiz. Ensinam às crianças como se comportar, controle de esfínteres, obediência às ordens dadas pelos adultos, o silêncio e a falta de movimento – entendidos pelos profissionais como qualidade – , que não saiam para tomar água ou ir ao banheiro sem pedir.

Segundo Abramowicz (1999):

O cotidiano escolar é regido por tempos estritos para acontecimentos. O tempo socialmente necessário (que é uma média arbitrária definida pela professora) para determinada lição, o tempo para falar, para o recreio, para ir ao banheiro, para a merenda. (...) as crianças não dominam o tempo, obedecem-lhe, até que seus corpos acabam por funcionar de acordo com este tempo determinado por outros: à vontade de comer, de ir ao banheiro (p.26-50).

Em relação às crianças, embora a maioria ser proveniente de famílias das camadas populares, percebe-se uma grande diferença em seu nível de desenvolvimento, experiências e conhecimentos, manifestadas nas suas produções, bem como na forma como se relacionam e participam das atividades propostas. São tratadas com carinho pela maioria dos profissionais,

mas não são levadas a refletirem sobre o que fazem ou dizem. O diálogo é seco, impróprio de sua faixa etária.

É importante enfatizar, contextualizando o trabalho observado, que as profissionais, na sua rotina diária, não desenvolvem atividades coletivas, juntamente as crianças das outras turmas. As crianças não escolhem as atividades que querem desenvolver, não planejam e organizam com as profissionais o cotidiano que deveria envolver: atividades significativas, ligadas ou não aos temas ou projetos, brincadeiras dirigidas ou livres, roda de leitura, avaliação do dia. Essa forma de organizar o cotidiano traz a riqueza e a diversidade de um trabalho que busca ampliar as relações e o universo cultural das crianças, desenvolvendo as múltiplas linguagens.

A pesquisa demonstrou que não apenas as crianças sofrem com um trabalho fragmentado, como mera prestação de serviço, sem visão de sua importância para construir uma proposta consistente e adequada, mas, as profissionais também são marcadas pela noção de assistência. A profissional produz e sofre essa assistência. Produz, por meio de suas práticas, e, também, quando acha que, pelo fato de trabalhar com crianças dessa faixa etária, sendo monitora, não precisa ter a mesma responsabilidade de estar se preparando, estudando e refletindo para melhorar sua prática pedagógica. Produz, ainda, quando acredita que, para crianças pequenas, qualquer conhecimento basta ou que suas vivências de adulta já são suficiente. Acaba sofrendo também, quando acaba sendo considerada como uma profissional pertencente

a uma “subordem<sup>16</sup>”, sem importância e por isso pouco valorizada, recebendo um salário irrisório e, na maioria das vezes, sem nenhuma ajuda ou apoio, seja pedagógico ou qualquer outro.

Quando as crianças de três a seis anos permanecem sentadas, em silêncio, e distribui folhas mimeografadas, colocando, todas elas a fazerem a mesma atividade, ao mesmo tempo, e do mesmo jeito, chegamos à triste conclusão de que essas crianças estão sendo submetidas a um lento processo de escolarização precoce e de infantilização.

Apesar dessas constatações apontarem na direção dos profissionais que atuam com crianças na creche, não se deve atribuir-lhes culpabilidade. Ao contrário, trata-se de evidenciar falhas ou lacunas no tipo de formação básica que receberam e a falta de um processo adequado de formação continuada, além de serem submetidos, assim como as crianças, a este mesmo processo.

Os resultados da pesquisa são os indicadores da importância de se pensar, para uma ação efetiva, uma proposta pedagógica que considere o conjunto de fatores, interagindo na creche e definindo as concepções de creche dos funcionários, a razão adulto-criança no sentido do trabalho desenvolvido,

buscando um ambiente que promova o desenvolvimento infantil, estimulando as crianças a realizarem todo seu potencial em um contexto de relações baseadas na confiança, no respeito e na atenção.

É oportuna uma citação de Sanches (2003:200) que anuncia a importância de pensar a infância como responsabilidade da sociedade e família, anunciando, também, a necessidade de construir uma proposta para que a creche se torne um espaço de educação que considere crianças e profissionais, sujeitos históricos e de direitos, criadores de cultura:

[...] os adultos desejam e gostam das crianças, apesar de produzirem cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; os adultos acreditam que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais vivem o seu cotidiano separados uns dos outros; os adultos valorizam a espontaneidade das

---

<sup>16</sup> De acordo com Campos (1994), os profissionais que atuam em pré-escolas, e principalmente os que atuam em creches, é como se pertencessem a uma “subordem profissional”, já que, segundo a autora, existem no Brasil “ordens” hierárquicas entre os profissionais de ensino. Pertencem à primeira ordem professores das quatro primeiras séries e de pré-escolas, formados no curso Normal secundário ou em um curso de Pedagogia, e são professores generalistas, em sua maioria mulheres. Professores especialistas que lecionam disciplinas específicas no ensino fundamental compõem a segunda ordem, e os da terceira ordem são os educadores leigos, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego, que atuam em creches, escolas rurais e nas escolas comunitárias, atendendo os filhos da pobreza.

A caracterização da creche como uma instituição de atendimento à criança pobre faz com que o trabalho realizado nessa instituição, seja, em grande parte, pobre. Percebe-se, nas falas dos profissionais pesquisados, uma referência a crianças de outros contextos sociais, ignorando a cultura da infância dos menos privilegiados. Há um esquecimento ou desconhecimento de que distintas culturas e histórias individuais constroem mundos da infância.

Refletir sobre os significados das manifestações de prazer e desprazer, baixa auto-estima, cultura de subalternidade é a oportunidade para a construção de um olhar diferenciado para a instituição creche, repensando os modelos idealizados e descontextualizados da realidade social.

A observação da rotina da creche permitiu a identificação das concepções educativas das pessoas responsáveis pelo cuidado das crianças. As suas práticas educativas desenvolvidas na creche determinam, em grande parte, as atividades das crianças.

Segundo Cavicchia (1993:178):

A vida cotidiana apresenta-se, portanto, como o lugar de articulação entre a teoria e a prática, mediadas pelas representações dos agentes educativos. Nesse sentido, o estudo da “rotina” da creche apresenta-se como o caminho adequado não apenas para o diagnóstico, a partir do qual é possível programar as modificações necessárias mas, sobretudo, para a própria introdução e integração dessas mudanças na prática das educadoras, com o objetivo de criar condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças.

A realização de entrevistas com os profissionais de creche sobre suas percepções do papel profissional e sentido do trabalho desenvolvido e concepção de creche, aponta para a necessidade de valorizar o vivido e o experienciado, que, embora sem formação e titulação, são responsáveis pela ação concreta junto à criança, evitaria climas de tensão; pois, criou-se uma distinção entre tarefas nobres (ensinar) e menos nobres (cuidar). Uma superioridade do trabalho intelectual sobre o trabalho manual realizado na creche.

Reverter este quadro significa uma política de formação e profissionalização que transcenda os cursos de reciclagem.

A análise das entrevistas que mostraram as concepções dos profissionais da creche, com o referencial teórico selecionado, foi a mola propulsora para a construção do conhecimento e compreensão da importância de considerar a atualização na ação dos profissionais da creche pesquisada.

A abordagem metodológica adotada correspondeu à reconstrução, levando a pesquisadora definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação da situação, uma estratégia necessária na pesquisa qualitativa.

O emprego do referencial teórico condicionou toda a pesquisa que, em última análise, foi direcionada pelo objetivo principal do significado da creche na perspectiva dos profissionais que nela atuam.

Foram construídos conhecimentos suficientes para mostrar o modelo em que o profissional pensa a criança como sujeito da assistência, como se a infância pobre, carente, popular fosse apenas objeto de suprir carências de moradia, carinho, de médico, de saúde, de alimentos.

Esta concepção permanece muito forte e, nela, a educação assume uma finalidade meramente supletiva: educar para evitar carências de infância.

Finalmente, estão, aqui, os registros que, na oportunidade, foram trabalhados mais que tudo, nos exercícios de questionar e avaliar o estudo que, em teoria e observação, foi realizado. Mais que tudo, foi o que pôde demonstrar o cotidiano da creche, apontado, neste trabalho, como contribuição para o enfrentamento e reflexão sobre as ambigüidades da instituição creche.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A necessidade de compreender o significado da creche na perspectiva dos profissionais e no contexto educacional e social, enquanto instituição responsável pelo cuidado, educação e desenvolvimento da criança até três anos de idade, foi o norte desta pesquisa. Nessa direção, foi traçado o histórico da trajetória da creche e o perfil do profissional; a atuação dos poderes públicos fundamentados através de referências teóricas; observação e fragmentos das falas dos profissionais de creche.

Os resultados têm mostrado que, embora incluídas legalmente no sistema educativo brasileiro, a creche necessita de assegurar ao profissional que atua diretamente com as crianças pequenas, o reconhecimento das funções da creche como um espaço de atendimentos dos direitos fundamentais da criança, entre os quais se inclui o direito à educação.

Entretanto, nos limites do trabalho pedagógico, muito há para ser feito, se quisermos, de alguma forma, contribuir para que sejam cumpridos alguns dos princípios constitucionais que asseguram o direito da criança à educação. É basicamente nesse campo que nós, educadores e pesquisadores, temos alguma possibilidade de contribuir com a nossa participação como cidadãos e como profissionais na sociedade. Nesse sentido, acredito que este trabalho, ao sugerir o significado da creche na perspectiva dos profissionais que nela atuam, com vistas à

criação de programas ou capacitação para a formação desse profissional, pode oferecer alguma contribuição. Nesse sentido, é importante assinalar que as transformações não se fazem a partir de fora, mas só podem se concretizar quando os agentes envolvidos tomam consciência da necessidade da transformação e desenvolvem ações nessa direção.

Os resultados apresentados encaminham a futuras pesquisas que passam por várias questões relevantes como saber se a creche surgiu para atender a mãe ou o filho; se é importante a formação dos profissionais que atuam na creche; entre outros.

A questão geral da pesquisa diz respeito ao significado da creche na perspectiva dos profissionais que nela atuam. Pode-se dizer que, na concepção dos profissionais, a creche se apresenta como uma instituição assistencial-custodial, destinada a filhos de mães pobres. Os profissionais não estão convencidos de seu papel e relevância nas relações e interações que estabelece tanto com as crianças, como com as famílias e com outros profissionais da instituição.

Nos depoimentos, os profissionais não se percebem na função de educadores e nem percebem a creche como um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, o importante é que a creche seja pensada como ambiente de socialização diferente do familiar.

Pesquisar a creche foi possível comprovar a idéia de serviço, historicamente concebida, buscando fundamentação na obra de Bondioli e Mantovani (1998): enquanto serviço social, a creche tende a garantir a todos os cidadãos um nível de assistência através da oferta da prestação de serviços. Partindo desse ponto de vista, a creche aparece como serviço em resposta às necessidades e aos direitos da mulher que trabalha, como garantia de ocupação extradoméstica, cuja tendência é eliminar a discriminação da mulher, enquanto mãe, e a conseqüente possível exclusão ou marginalização do mercado de trabalho. A creche configura-se, assim, como serviço que garante o trabalho feminino e tem, como referente primeiro, a família, enquanto lugar onde se coloca a mulher trabalhadora e, ao mesmo tempo, mãe.

O interessante dessa pesquisa está, por um lado, no fato de ter assinalado os riscos que derivam da falta de percepção da diferença entre assistencialismo e educação, por outro lado,

de ter salientado a improdutividade de um projeto de política social que tende a difundir modelos idênticos em resposta a situações e necessidades diversificadas. A creche precisa de maior flexibilidade e articulação devido às diferentes formas de organização da vida familiar e de culturas sociais igualmente diversificadas. O fato de não ser submetida a procedimentos de controle e verificação, o seu fazer, pouco explicitado com os fundamentos teóricos, torna incapaz de propor-se tanto como instrumento de leitura do processo de socialização das crianças, em uma realidade extradoméstica, quanto como exemplos a serem imitados e realizados.

Durante a pesquisa, foi possível um maior conhecimento que proporcionou identificar muitas variáveis que poderiam ser estudadas.

Conhecer a realidade de creche, conhecer o profissional de creche, seu perfil, suas concepções, sua prática pedagógica, suas possibilidades, é a condição para construir uma proposta de trabalho comprometida com a transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. WAJSKOP, Gisela. Educação Infantil: creches – atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999.

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papirus, 2002.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

BRASIL. MEC. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LBB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). São Paulo: Avercamp, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. et al. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez., 2001.

\_\_\_\_\_. Creches e pré-escolas. São Paulo: Nobel: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de educação pré-escolar: projeto de pesquisa sobre quatro experiências brasileiras. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1984.

\_\_\_\_\_. A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas. São Paulo: FDE, 1989.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar – questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC, 1994.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O cotidiano da creche: um projeto pedagógico. São Paulo: Loyola, 1993.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Cadernos Cedes, ano XX, nº35, julho/2000.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria. O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Meditação, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FOUCAULT, Michael. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza: Análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1984.

FREITAS, Marcos Cezar de(org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOLDENBERG, Miriam. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMII, Constance. DEVRIES, Rheta. Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KISHIMOTO, T. M. A formação do educador de creche – sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1986.

KRAMER, Sônia (org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1999.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia. *Infância e educação infantil: reflexões e lições*. *EducAção*, n. 34, PUC-Rio, 1998.

\_\_\_\_\_. *Infância, Cultura Contemporânea e educação contra a barbárie*. In: BASÍLIO, Luiz e KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LISBOA, Antônio Márcio Junqueira. *O seu filho no dia-a-dia: dicas de um pediatra experiente*. Vol.3. Brasília: Linha Gráfica, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NÓVOA, A. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente: teoria e educação*. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). *Creches: criança, faz-de-conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Mary Sue. *A descoberta da infância: introdução à educação infantil*. Rio de Janeiro: WAK, 2002.

PESSOA, Simone. *Dissertação não é bicho papão: desmitificando monografias, teses e escritos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, J. INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1989.

POPPOVIC, Ana Maria. *Em defesa da pré-escola*. Cadernos de pesquisa, p. 50-53. São Paulo, 1984.

PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

REDIN, Euclides. *Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.13, n.1, 67-85, 1988.

SECAF, Victoria. *Artigo científico: do desafio à conquista*. São Paulo: Green Forest do Brasil, 2004.

SANCHES, Emíla Cipriano. *Creches: realidade e ambigüidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SPODEK, Bernard. SARACHO, Olívia N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, L.V. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# **ANEXO I**

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADO COM AS MONITORAS DA CRECHE**

- 1- Para você, qual é a função da creche?
- 2- Quem são as crianças atendidas na creche?
- 3- Qual a importância do profissional que trabalha na creche?
- 4- Qual o motivo de trabalhar na creche?

## **ANEXO II**

### **PEDIDO DE LICENÇA PARA UMA INVESTIGAÇÃO DO COTIDIANO DA CRECHE E ENTREVISTA COM AS MONITORAS.**

Outubro de 2005.

Correspondência endereçada à direção

À Diretora

Prezada,

Eu, Expedita Conceição Aparecida Costa, aluna do Programa de Mestrado em Educação e Sociedade , – UNIPAC – Barbacena, peço licença para acompanhar a rotina da creche, durante o tempo de pesquisa, coletando dados para estudo de caso (metodologia usada na pesquisa), observando, buscando relatos orais e escritos tendo como finalidade refletir e discutir a história da própria creche, o trabalho e as concepções dos profissionais que atuam nesta instituição.

Este estudo representa a preocupação de observar e avaliar o avanço para a educação da criança de 0 a 3 anos, e, sugerir caminhos, se precisar e desejar, para reorganização institucional que crie condições para a ampliação e melhoria da qualidade desse atendimento no Brasil.

Certa de sua atenção, antecipo agradecimentos.

---

Expedita Conceição Aparecida Costa

## ANEXO III

### CARDÁPIO DA CRECHE

- 2ª feira – **Café da manhã:** Café com leite e pão com manteiga  
**Almoço:** Arroz, feijão, batata com frango  
**Jantar:** Sopa de macarrão com legumes e carne moída
- 3ª feira – **Café da manhã:** Achocolatado com biscoito e bolo  
**Almoço:** Arroz e feijão, moranga com carne moída  
**Jantar:** Arroz com cenoura e salsicha
- 4ª feira – **Café da manhã:** Pão com manteiga e café com leite  
**Almoço:** Arroz, feijão, macarrão com carne  
**Jantar:** Arroz, feijão, carne cozida e legumes
- 5ª feira – **Café da manhã:** Pão com manteiga e café com leite  
**Almoço:** Galinhada e feijão  
**Jantar:** Canjiquinha com frango e legumes
- 6ª feira – **Café da manhã:** Mingau, biscoito de maisena  
**Almoço:** Arroz, feijão e purê de batata  
**Jantar:** Arroz com legumes, feijão e ovo cozido

#### **Observação:**

- 1) Para os bebês são oferecidos:
  - Mingau de aveia, mucilon e maisena.
  - Três tipos de frutas.
- 2) As criança alimentam-se de duas em duas horas.
- 3) Todos os dias é oferecido beterraba no feijão, sopa de legumes e salada.
- 4) **Duas vezes na semana é servido iogurte.**

## ANEXO IV

# Calendário Municipal Escolar - 2006

## Creche Municipal

| JANEIRO |    |    |    |    |    |    | FEVEREIRO |    |              |    |    |    |    | MARÇO    |    |    |    |    |    |    |   |
|---------|----|----|----|----|----|----|-----------|----|--------------|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----|----|---|
| D       | S  | T  | Q  | Q  | S  | S  | D         | S  | T            | Q  | Q  | S  | S  | D        | S  | T  | Q  | Q  | S  | S  |   |
| 1       | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  |           |    |              | 1  | 2  | 3  | 4  |          |    |    | 1  | 2  | 3  | 4  |   |
| 8       | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |           |    | 5            | 6  | 7  | 8  | 9  | 10       | 11 |    |    |    |    |    |   |
| 15      | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |           |    | 12           | 13 | 14 | 15 | 16 | 17       | 18 |    |    |    |    |    |   |
| 22      | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 |           |    | 19           | 20 | 21 | 22 | 23 | 24       | 25 |    |    |    |    |    |   |
| 29      | 30 | 31 |    |    |    |    |           |    | 26           | 27 | 28 |    |    |          |    |    |    |    |    |    |   |
| de: 1   |    |    |    |    |    |    | de: 18    |    |              |    |    |    |    | de: 22   |    |    |    |    |    |    |   |
| dl: 0   |    |    |    |    |    |    | dl: 16    |    |              |    |    |    |    | dl: 22   |    |    |    |    |    |    |   |
| ABRIL   |    |    |    |    |    |    | MAIO      |    |              |    |    |    |    | JUNHO    |    |    |    |    |    |    |   |
| D       | S  | T  | Q  | Q  | S  | S  | D         | S  | T            | Q  | Q  | S  | S  | D        | S  | T  | Q  | Q  | S  | S  |   |
|         |    |    |    |    |    | 1  |           |    |              | 1  | 2  | 3  | 4  | 5        | 6  |    |    |    | 1  | 2  | 3 |
| 2       | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 7         | 8  | 9            | 10 | 11 | 12 | 13 | 4        | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |   |
| 9       | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 14        | 15 | 16           | 17 | 18 | 19 | 20 | 11       | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |   |
| 16      | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 21        | 22 | 23           | 24 | 25 | 26 | 27 | 18       | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |   |
| 23      | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 28        | 29 | 30           | 31 |    |    |    | 25       | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |    |   |
| 30      |    |    |    |    |    |    |           |    |              |    |    |    |    |          |    |    |    |    |    |    |   |
| de: 18  |    |    |    |    |    |    | de: 22    |    |              |    |    |    |    | de: 19   |    |    |    |    |    |    |   |
| dl: 17  |    |    |    |    |    |    | dl: 22    |    |              |    |    |    |    | dl: 19   |    |    |    |    |    |    |   |
| JULHO   |    |    |    |    |    |    | AGOSTO    |    |              |    |    |    |    | SETEMBRO |    |    |    |    |    |    |   |
| D       | S  | T  | Q  | Q  | S  | S  | D         | S  | T            | Q  | Q  | S  | S  | D        | S  | T  | Q  | Q  | S  | S  |   |
|         |    |    |    |    |    | 1  |           |    | <del>1</del> | 2  | 3  | 4  | 5  |          |    |    |    |    | 1  | 2  |   |
| 2       | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 6         | 7  | 8            | 9  | 10 | 11 | 12 | 3        | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  |   |
| 9       | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 13        | 14 | 15           | 16 | 17 | 18 | 19 | 10       | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |   |
| 16      | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 20        | 21 | 22           | 23 | 24 | 25 | 26 | 17       | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |   |
| 23      | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 27        | 28 | 29           | 30 | 31 |    |    | 24       | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |   |
| 30      | 31 |    |    |    |    |    |           |    |              |    |    |    |    |          |    |    |    |    |    |    |   |
| de: 21  |    |    |    |    |    |    | de: 23    |    |              |    |    |    |    | de: 20   |    |    |    |    |    |    |   |
| dl: 21  |    |    |    |    |    |    | dl: 23    |    |              |    |    |    |    | dl: 20   |    |    |    |    |    |    |   |
| OUTUBRO |    |    |    |    |    |    | NOVEMBRO  |    |              |    |    |    |    | DEZEMBRO |    |    |    |    |    |    |   |
| D       | S  | T  | Q  | Q  | S  | S  | D         | S  | T            | Q  | Q  | S  | S  | D        | S  | T  | Q  | Q  | S  | S  |   |
| 1       | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  |           |    |              | 1  | 2  | 3  | 4  |          |    |    |    |    | 1  | 2  |   |
| 8       | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 5         | 6  | 7            | 8  | 9  | 10 | 11 | 3        | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  |   |
| 15      | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 12        | 13 | 14           | 15 | 16 | 17 | 18 | 10       | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |   |
| 22      | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 19        | 20 | 21           | 22 | 23 | 24 | 25 | 17       | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 |   |
| 29      | 30 | 31 |    |    |    |    | 26        | 27 | 28           | 29 | 30 |    |    | 24       | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |   |
| de: 20  |    |    |    |    |    |    | de: 19    |    |              |    |    |    |    | de: 10   |    |    |    |    |    |    |   |
| dl: 20  |    |    |    |    |    |    | dl: 19    |    |              |    |    |    |    | dl: 10   |    |    |    |    |    |    |   |

## Legenda:

Retorno dos Professores

Reunião pedagógica / SGI

Início e término do Semestre Escolar

Início e Término da Etapa Letiva

Plano Diretor ( toda rede)

Início e término do semestre letivo

Fórum Municipal de Educação

Dia Nacional da Consciência Negra

Recuperação Final

Último Dia da Recuperação e Entrega de Resultado

Recessos / Feriados

Oficina Pedagógica

Férias

Sábado Letivo

### 1º SEMESTRE:

Dias Escolares: 121

Dias Letivos: 117

### 2º SEMESTRE

Dias Escolares: 92

Dias Letivos: 92

### TOTAL

Dias Escolares: 213

Dias Letivos: 209

### Etapas

1ª Etapa - 06 de Fevereiro a 12 de Maio (30 pontos)

2ª Etapa - 15 de Maio a 08 de Setembro (35 pontos)

3ª Etapa - 11 de setembro a 14 de Dezembro (35 pontos)

## CRECHE COMUNITÁRIA

### REGULAMENTO INTERNO

1. A creche atenderá somente a classe de domésticas.
2. As crianças deverão ter idade mínima de três (3) meses, permanecendo na creche até a idade máxima de quatro (4) anos, até completar ou até o encerramento do ano.
3. As crianças inscritas passarão por um processo de seleção, realizado por pessoas responsáveis pela sindicância.
4. A sindicância deverá ser realizada por duas (2) pessoas, no mínimo.
5. Na ausência de pessoal da sindicância, a coordenadora terá poderes para colocar na creche, crianças que preencham os requisitos necessários.
6. A creche obedecerá aos seguintes horários:

Entrada: 7:30 h

Saída: 17:00 h

Haverá tolerância de 10 minutos. A criança, cuja mãe não obedecer aos horários, será advertida, caso continue com os atrasos, será suspensa por três (3) dias.

7. Será eliminada, a criança que faltar cinco (5) dias consecutivos, sem justificativa.
8. A creche não entregará nenhuma criança a desconhecidos, só quando houver autorização da mãe, por escrito.
9. É dever da mãe:

9.1 Trazer uma sacola todos os dias contendo:

- a) Duas (2) mudas de roupas.
- b) Duas (2) calças plásticas.
- c) Quatro (4) a seis (6) fraldas.
- d) Um (1) saco plástico.

As roupas deverão estar limpas.

*9.2 Limpar as cabeças de seus filhos, quando estiveram com lêndeas e piolhos, caso não o façam, a criança será suspensa até que a mesma venha com a cabeça limpa.*

*9.3 Avisar a creche quando a criança apresentar sintomas de alguma doença ou se machucar em casa.*

10. A creche reserva-se o direito de pedir pra as mães, que façam a higiene de seus filhos, quando chegarem com as fraldas sujas de fezes, as crianças que chegarem sujas de fezes, as mães deverão entrar e fazer a higiene pessoal das mesmas.

11. As crianças que apresentarem doenças infecto-contagiosas, tipo sarna, depois de medicadas, permanecerão em casa até que melhorem.

12. A creche comunitária dará toda assistência, a saber, na parte de:

- a) Higiene
- b) Saúde

- c) Alimentar
- d) Afetiva
- e) Disciplinar
- f) Educacional

13. A medicação prescrita pelo médico responsável deverá ser dada rigorosamente nos horários estabelecidos.
14. Os remédios mandados para casa deverão ser trazidos na manhã seguinte.
15. A creche reserva-se o direito de averiguar se as mães estão trabalhando, dando um prazo de uma semana àquelas que não estiverem.
16. A prefeitura municipal, através de um convênio, terá direito à cinco (5) vagas, cedidas pela creche.
17. O pagamento das mensalidades será feito todos os meses até o dia dez (10) de cada mês.
18. A coordenação terá amplos poderes para resolver os problemas que surgirem em todos os setores, na ausência dos membros da diretoria ou seus responsáveis.
19. A Creche não se responsabilizará por nenhuma criança, após o horário de saída, ou seja, após às 17:00h, estando a mesma acompanhada por seu responsável.
20. A direção da creche reserva-se o direito de eliminar as crianças, cujas mães não obedecerem as regras estabelecidas.