

A “BOA CRECHE” DO PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Roseli Nazario²

Resumo: Este artigo se propõe a discutir as representações formuladas por um grupo de professoras da educação infantil sobre a “boa creche”. Por meio de um conjunto de depoimentos e análises de diferentes produções teóricas pertinentes à área de educação da pequena infância, procurou-se verificar onde buscam e quais são os subsídios utilizados por elas no momento em que atribuem suas opiniões sobre qual seja a instituição “ideal” para crianças menores de 7 anos. Os dados colhidos possibilitaram verificar alguns aspectos significativos no que se refere à compreensão que estas professoras têm acerca da criança como um ser competente, que vem ganhando espaço no cenário sócio-histórico do qual participa, neste estudo: a creche. Também apontaram alguns indicativos que permitem verificar a função atribuída ao planejamento e ao registro na educação infantil, bem como a necessidade da organização de tempos e espaços destinados às professoras, para que possam refletir sobre suas práticas cotidianas.

Palavras chave: Professoras da Educação Infantil, Boa Creche, Avaliação.

Amparadas nas leis e no discurso de “que a infância não é apenas uma fase biológica, mas uma construção cultural e histórica” (LEITE, 1997, p.19), as produções e debates em torno da área transformaram os anos 90 num palco de efervescentes discussões. Nesse percurso histórico, a proposta de consolidação de uma *Pedagogia da Infância* passou a ser o eixo dos debates, assim como novos contornos foram se delineando no sentido de promover uma educação para a pequena infância que fosse diferenciada do modelo da escola.

Seguindo esta premissa, Rocha (1999, p. 136), ao analisar a trajetória das pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, define a prática pedagógica na educação infantil como aquela “que significa a criança como sujeito social dando relevo a suas manifestações espontâneas, que preserva sua identidade social e respeita seus direitos e o acesso ao conhecimento (entendido como as diferentes linguagens, experiências e formas de expressão)”.

Nessa obra a autora busca apontar a necessidade de serem pensados objetivos que contemplem as dimensões do cuidado, assim como outras formas de inserção social e de manifestações peculiares das crianças pequenas nos contextos coletivos de educação, bem como estabelece um

¹ Este artigo é parte da pesquisa de mestrado, realizada durante o período de 2000 a 2002.

² Professora da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI / SC, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

diferencial entre creche/pré-escola e escola. Nessa perspectiva, as instituições de educação infantil se diferenciam da escola quanto à função que assumem atualmente na sociedade brasileira.

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 61, grifos da autora).

Na mesma direção se apresenta o estudo de Henry Hammershot (apud HADDAD, 1996), que discute a profissionalização do cuidado nos países escandinavos, buscando identificar as especificidades das instituições Creche/Pré-escola e Escola. Haddad (1996, p. 47) diz que:

O sistema de ensino conserva a tradição de denominar as crianças de alunos, agrupá-las em classes da mesma idade, ter um professor que ensina a focalizar a ação educativa no processo de ensino-aprendizagem. Já o sistema de atendimento infantil apresenta uma estrutura diferenciada em que as crianças são chamadas de crianças, são distribuídas em idades heterogêneas, o profissional tem o status de pedagogo, o foco está no desenvolvimento e o que acontece diariamente é chamado de vida diária, ou simplesmente, de convivência.

O que se pode perceber é que para ambos os autores (ROCHA, 1999; HAMMERSHOT, [19--]) parece haver um consenso quanto aos direitos que precisam ser garantidos às crianças nas instituições coletivas de educação. Espaços destinados ao desenvolvimento da criança pequena, pautados na curiosidade, investigação, segurança. Entre outros aspectos, significa dar para ela um tratamento “dignamente igualitário enquanto ser humano” (HADDAD, 1996, p. 47).

Vale ressaltar que não se quer com isso estabelecer uma diferenciação hierárquica entre as instituições de educação para crianças de faixa etária compreendida entre 0 a 10 anos, e que não se está defendendo uma proposta de educação que vise a criança como sujeito-criança também nas séries iniciais do ensino fundamental. O que se pretende é apontar alguns indicativos

que possibilitem vislumbrar que o conhecimento didático do processo ensino-aprendizagem dos contextos escolares não são adequados para os espaços de educação infantil - nos quais educação e cuidados constituem um binômio indissociável (ROCHA, 1999). Com isso também se quer indicar a necessidade da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, que neste momento busca “demarcar os limites de suas fronteiras com uma educação da criança na escola”. (ROCHA, 1999, p. 11).

Nessa busca por trilhar alguns caminhos que *cheguem* à construção dessa Pedagogia da Educação Infantil, autores(as) como: Kramer (1988, 1991); Campos, Rosemberg e Ferreira (1993); Faria (1993, 1999); Machado (1996); Búfalo (1997); Cerisara (1999), entre outros (as); têm apresentado consideráveis discussões acerca da compreensão do caráter educativo da creche e pré-escola³ e da necessidade de superação da dissociação entre os contextos pedagógico e “custodial”⁴, e o espaço coletivo de educação infantil passou a ser visualizado como lugar de vivência da infância nas suas múltiplas dimensões.

Dessa forma, “a creche passa a ser um lugar privilegiado de interações intersubjetivas, de interlocuções, de mediações em torno da apropriação da cultura” (BATISTA, 1998, p.7), e se constitui como um espaço de possibilidade de vivência das mais variadas infâncias (brancas, negras ou indígenas, pobres ou ricas etc), em que as múltiplas dimensões constitutivas da infância (imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade...) possam se fazer presentes. Um espaço educativo estruturado, com condições adequadas, planejado e organizado com tempos e espaços que possibilitem às crianças e aos adultos a apropriação e a produção do conhecimento, que propicie a criação coletiva da cultura infantil. Um lugar como os Parques Infantis – proposta defendida e colocada em prática durante o mandato de Mário de Andrade como diretor do Departamento de Cultura da

³ Tal compreensão, atrelada ao reconhecimento dessa modalidade de educação na legislação, indicaram um grande avanço nas discussões da área, já que historicamente centravam-se na concepção de assistência e guarda de crianças de 0 a 6 anos, conforme apontam os estudos de Freitas (1997), Kuhlmann Jr. (1998) e Carvalho (1999).

⁴ Contextos custodiais aqui compreendidos de acordo com Formosinho (1999), que os remete à missão de guarda segura e cuidados infantis das crianças enquanto seus pais trabalham ou não.

Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo (1935 a 1938), que foi vista por Faria (1993, p. 34) como uma “pedagogia que assegurava o direito da criança ser criança, levando em consideração todas as dimensões humanas – física, intelectual, cultural, lúdica, artística etc”.

Esse movimento em direção ao encontro com a criança também pode ser observado nos trabalhos coordenados e publicações pelo MEC entre os anos de 1994-1996, que primaram pela superação da dicotomia *educação/assistência*, nos quais – principalmente nos conhecidos “caderninhos” coloridos e com desenhos de rostinhos de crianças na capa – buscou-se redefinir as funções da educação infantil, como uma tentativa de implementação de uma pedagogia da infância. Entre tais documentos, o caderno denominado “*Crítérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*” (1995), também resultante de mobilizações e discussões entre pesquisadores(as), profissionais da área de educação infantil e órgãos públicos, foi amplamente divulgado no sentido de estar concretizando práticas educacionais pedagógicas que respeitassem os direitos considerados fundamentais para as crianças⁵.

Centrando-se na mesma perspectiva, os estudos italianos a mais de três décadas vêm se fortificando no sentido de consolidar uma Pedagogia da Educação Infantil que considere a criança no momento presente, buscando promover propostas educativas que levem em conta as experiências e os contextos infantis e, com isso, intensificando o processo de construção social da infância.

(...) o intuito dos italianos é abrir nova página na relação com a criança; levando em conta a hipótese de uma construção da infância através de mediações que não a desautorizem falando dela, mas consentindo respostas (GUIMARÃES; LEITE, 1998, p. 3).

Faria (1994, p. 225) contribui sobremaneira para o entendimento das experiências desenvolvidas no norte da Itália, principalmente na região de Reggio Emilia, quanto a efetivação de uma pedagogia que garanta às crianças

⁵ Entre outros: direito à brincadeira, a atenção individual, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

o direito de serem crianças “ao tempo original”, deixando para a escola a introdução do “tempo do relógio, do tempo do trabalho”. Neste estudo a autora revela que a base do trabalho italiano está centrada na dialogicidade, reciprocidade e intercâmbio entre as instituições: Creche⁶, Famílias-Comunidade, Centros de Pesquisas-Academia-Esferas Administrativas.

Vale ressaltar que a conquista atingida pelos italianos é decorrente de anos de pesquisas na área, uma vez que a história da infância em contextos educativos coletivos na Itália já vem se consolidando a partir de um tempo histórico mais distante. O reconhecimento legal da creche como um direito das crianças – filhos/as de mães trabalhadoras ou não –, promulgado no Brasil apenas no final da década de 80 (Constituição Federal de 1988), na Itália já existe desde 1971⁷ – o que representa quase duas décadas de antecipação, em relação ao Brasil, de discussões legisladas.

Decorrente da promulgação dessa lei italiana e dos movimentos organizados, emergiu uma nova cultura infantil que permitiu discutir e visualizar as crianças como seres competentes e capazes de estabelecer relações sociais tanto com os adultos como entre elas (FARIA, 1994).

Outra referência que traz uma importante contribuição para esse *novo olhar* sobre as crianças é a proposta dinamarquesa, uma vez que os princípios norteadores das práticas nos centros de cuidados infantis, no decorrer dos últimos anos, estabelecem que deve-se considerar o bem-estar e a autonomia das crianças, sendo que tanto elas quanto seus pais precisam ser ouvidos (Jensen, apud LANGSTED, 1991)⁸.

⁶ Termo utilizado para facilitar a leitura, que neste estudo significa diferentes modalidades de atendimento educativo à infância menor de 7 anos, que recebem variadas nomenclaturas tanto no Brasil como no exterior: Escola Maternal, Centro ou Núcleo de Educação Infantil, Pré-Escola, entre outros. Portanto, que se difere da compreensão trazida pelas Leis brasileiras que definem a creche como um espaço reservado às crianças de 0 a 3 anos e, pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

⁷ Lei nº 1044, que sancionou o Dever da União na constituição destes serviços. Para maior aprofundamento sugere-se: FARIA (1994), OLIVEIRA (1997), EDWARDS, GANDINI e FORMAN (1999)

⁸ Texto traduzido para a língua portuguesa por Deborah Sayão e revisado por Edna e Brian Duck, que trata de uma pesquisa financiada pelo Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais da Dinamarca e pelo Ministério do Serviço Social desse país e realizada por Langsted, com base na obra : LANGSTED, Ole. Valuing Quality. From the child's perspective. Danish Social Science Reserch Council, 1991.

Também alguns estudiosos portugueses (Soares, 1997, 2002; Pinto e Sarmiento, 1997, 1999; Sarmiento, 2002) vêm fazendo interessantes reflexões sobre a infância e, com isso, muito têm contribuído para enriquecer as discussões acerca da Pedagogia da Educação Infantil.

São eles quem afirmam que a garantia da efetiva participação das crianças nas decisões que lhes são pertinentes, atribuindo a elas o estatuto de sujeitos sociais de direitos, tem sido objeto de preocupação de estudiosos ligados ao campo da pedagogia, da sociologia, da psicologia e da antropologia, juntamente com representantes da saúde, da justiça, de entidades não-governamentais, entre outros. Também nos dizem textualmente que

(...) o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra e obscurece totalmente (...) interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

É importante mencionar que outras bibliografias nacionais sobre a educação infantil no exterior vêm oportunizando salutares discussões acerca da temática até aqui apresentada⁹. A decisão de apresentar algumas referências da Itália, Dinamarca e Portugal foi tomada com o intuito de mostrar que os estudos brasileiros – embora bastante recentes – estão se encaminhando na mesma direção, o que nos possibilita visualizar que o movimento de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil também aqui no Brasil vem buscando romper com um *modelo escolarizado de educação* e preconizando a implantação de uma proposta de caráter educacional-pedagógico que possibilite a vivência de uma infância de direitos e ofereça oportunidades para um projeto de relações e cultura de crianças que as permita “fazerem sua própria agenda ao invés de simplesmente copiar aquela da sociedade adulta” (Moss, 2002, p. 246).

⁹ Entre eles: Lenira Haddad (1997), que faz uma análise da educação infantil idealizada por Peter Moss e Helen Penn no sistema britânico; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (1997), que ao apresentar o relatório de atividades desenvolvidas em programa de aperfeiçoamento

Como pode-se observar, as pesquisas (nacionais e internacionais) têm vindo na contramão, confrontando-se com os discursos políticos da década de 90, tempo em que o *cuidado* passou a ser compreendido tão-somente como um resquício de uma socialização feminina que precisava ser superada pela capacidade profissional adequada ao corpo docente (CARVALHO, 1999).

As discussões para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil se ampliam, e alguns direitos das crianças já ecoam nas vozes das profissionais que cotidianamente trabalham com as crianças pequenas nas instituições de educação infantil, possibilitando visualizarmos a criança como um ser competente e “capaz de apontar, de modo espontâneo, as dificuldades e ‘cegueiras’ do adulto e/ou do sistema de relações” (FARIA, 1994, p. 223-224), levando esse adulto a perceber a necessidade de redimensionar o papel social e pedagógico das instituições de educação infantil.

Partindo dessa lógica, os estudos utilizados nesta pesquisa apontam os espaços de educação infantil como espaços de vida e não apenas como preparação para a vida, onde o convívio com as diferenças em que os imprevistos, os convites à brincadeira e às manifestações culturais adultas e infantis devem se fazer presentes todos os dias (PRADO, 1999). Onde o acolhimento e o aconchego sejam também visualizados como uma função a ser exercida pelas instituições coletivas de cuidados e educação que visam o bem-estar da criança e não em “exclusão à competência técnica ou à competência profissional”, tal como afirma Cerisara (2002, p. 54).

Os estudos também indicam a necessidade do rompimento com as teorias que fundamentam seus argumentos numa perspectiva de evolução linear de desenvolvimento humano, como a psicologia do desenvolvimento, por exemplo, (JOBIM; SOUZA, 1996) e a necessidade de alargamento das relações com outros campos do conhecimento, como: a sociologia, a história, a filosofia, a arte, a antropologia, entre outros.

Fazer isso certamente irá proporcionar à educação a compreensão de que componentes não-verbais das interações humanas (gestos, linguagem corporal: choro, riso...), tão presentes na educação infantil, porém ainda tão

misteriosos e pouco identificáveis – componentes nos quais nós adultos ainda precisamos nos *alfabetizar* – exercem importante função nas relações entre os adultos e as crianças e, além disso, indicam uma outra concepção de infância, de criança e de educação.

O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE A BOA CRECHE

A tendência compensatória, amplamente defendida, principalmente a partir da década de 70, pela política brasileira de educação pré-escolar (KRAMER, 1995), quando esta área da educação passou a ser concebida como uma forma de combater o insucesso escolar, fortaleceu intensas discussões críticas em torno da função da pré-escola, resultando, nas décadas posteriores (80/90), na produção de diferentes bibliografias (MELLO, 1982; SILVA, 1993) na educação que abordaram, entre outros temas, a relação de afeto entre professores e crianças. A afetividade passa a ser apontada como um subterfúgio dos professores para justificarem o seu despreparo ou incompetência técnica. As críticas a uma *pedagogia do amor* colocam o afeto e os vínculos emocionais como aspectos *menos técnicos* do trabalho docente, e como são relacionados aos cuidados, passam a constituir uma ameaça ao trabalho da professora, assemelhando-o ao papel materno (CARVALHO, 1999).

Esta tendência apareceu consideravelmente nas falas das professoras das crianças da creche investigada, a ponto de algumas delas justificarem a importância do *cuidado* e da *atenção* pela *falta dos pais*, ou, nas suas palavras: “se elas [as crianças] não têm atenção em casa é aqui que temos que dar”¹⁰.

Para as professoras, o vínculo afetivo justifica-se pelo *ataque* às ausências das mães ou pelo *suprimento das carências*, especialmente identificadas por elas como afetivas.

Isto ficou evidente, particularmente, a partir do momento em que foi solicitado às professoras que justificassem a função social da creche, em que as entrevistas revelaram que cinco entre as nove envolvidas fizeram menção

França e também da Itália.

¹⁰ Fala de uma professora, em entrevista gravada no ano de 2001.

de que as crianças, principalmente as de menor idade, sentem necessidade de muita atenção e carinho, porém completavam dizendo que isso se dá em virtude de não receberem essa atenção em casa.

Foi possível perceber a compreensão das professoras de que as crianças menores necessitam de uma atenção diferenciada, de que a especificidade de cada idade precisa ser considerada no trabalho cotidiano, mas também transparece claramente que ainda se superou muito pouco a concepção defendida na origem da creche, há mais de um século no Brasil: a creche como espaço de guarda e tutela para crianças pobres (Kishimoto, 1988; Civiletti, 1991 e Kuhlmann Jr., 1998).

As falas das professoras foram revelando uma exaustiva preocupação em justificarem as suas práticas ligadas ao carinho e à atenção a partir das ausências das famílias. Na perspectiva delas, algumas crianças precisam bem mais de carinho e atenção do que outras, a ponto de olhar para a criança e saber que ela “não precisa de carinho porque recebe bastante em casa”¹¹. Sendo assim, é visível a necessidade de ampliar essa discussão no cotidiano dos contextos educativos, para que o carinho e a atenção possam ser vistos como uma necessidade que todos temos, mas muito mais as crianças pequenas, numa perspectiva do bem-estar como um direito de todas as crianças. É necessário perceber que acolhimento, aconchego também são funções exercidas pela creche e que, mesmo que uma criança receba muita atenção e carinho em casa, ela vai continuar precisando recebê-lo na creche; cabendo aqui uma contribuição do italiano Spaggiari (1998, p. 102):

De fato, a criança de zero a três anos, muito mais que outra criança de idade diversa, tem necessidade de sentir-se imersa em uma compacta rede de relações e solidariedade que seja para ela fonte de proteção e de segurança e que saiba mostrar-lhe amor, apegos e modelos de convivência social

Refletir sobre isso é buscar superar a indefinição de fronteiras quanto ao papel exercido pela mãe e pela professora, no que se refere ao aspecto do bem-estar. Não se quer dizer que não exista a necessidade de definição de algumas funções a serem exercidas pela mãe e pela professora. Porém, o que se quer neste momento é discutir que quando nos referimos a bem-estar, que

¹¹ Fala de uma das professoras no momento da entrevista, datada de 07/11/2001.

aqui significa *carinho, atenção, acolhimento*, não é possível delimitar uma fronteira, apontando ser essa uma responsabilidade exclusiva da família e que, se ela não cumprir, então sim caberá à creche oferecê-lo.

Essas reflexões passaram a acompanhar esta pesquisa à medida em que se ouvia as professoras tentando demarcar as funções específicas da creche e da família, sendo constante a *confusão* sobre o papel de cada uma dessas instituições. A moral, os bons hábitos e costumes, enfim, aquilo que supostamente a família não sabia fazer, precisava ser feito pela creche. Tal indefinição e/ou *desconhecimento* por várias vezes levou algumas das professoras a falarem da creche como complemento das ações da família, porém acreditando que ela tem a função quase que exclusiva de fazer aquilo que as famílias não estão fazendo e acreditando também ser essa a melhor forma de atender e/ou ensinar as crianças. Isso fez crer que, em alguns momentos, essa é uma interpretação que algumas professoras estão fazendo frente à leitura da atuação da creche como complemento das ações das famílias, conforme expressam as leis; uma *creche de função incerta*, que vê o processo de criação e educação das crianças pequenas como uma tarefa exclusivamente familiar (EMILIANI; MOLINARI, 1998, p. 90).

Nessa indefinição quanto ao papel social e educacional das professoras que atuam na creche, o termo *complemento* por vezes vem sendo equivocadamente entendido como *substituição as mães*, indicando que uma *nova* compreensão de qual seja a função da educação infantil perpassa pela definição do papel a ser exercido pelas profissionais da creche.

Na fala de CERISARA (2002, p. 20), esta *nova* compreensão possibilitaria tentar

romper com a tendência que se consolidou nos últimos anos, a de considerar todo trabalho profissional feminino, que guarda as características do trabalho doméstico, como negativo em si. O objetivo é compreender como se dá a contaminação das práticas femininas domésticas com a prática profissional das educadoras de creches e pré-escolas. O esforço é no sentido de refletir a respeito da *positividade dessas formas femininas de relacionamento e de organização do trabalho das profissionais*, em especial para o trabalho que devem realizar com crianças de 0 a 6 anos. (grifo da autora).

Ainda seguindo essa questão, outro aspecto que precisa ser considerado refere-se à *representação* de família, construída pelas professoras. Por muitas vezes ficou evidenciado a impressão de que a creche precisa estar *organizada* para reproduzir o modelo padrão da família *nuclear*, chegando ao ponto de desconsiderar os novos padrões familiares que têm emergido em consequência de transformações sociais, econômicas e culturais, numa interpretação carregada de preconceitos. Tomar uma postura crítica de culpabilizar a família pelo não-exercício pleno da função de maternidade traz novamente à tona a concepção de *mãe inadequada*, como afirmou Baratz (apud KRAMER, 1995, p.34).

No entanto, no decorrer das leituras das entrevistas, inquietações e dúvidas foram dando espaço para um sentimento de satisfação diante das contradições, incertezas ou certezas das professoras. Ao mesmo tempo em que havia essa segmentação a respeito do bem-estar da criança, vinculando-o à carência, havia indícios de que se pretende romper com essa visão, compreendendo o carinho como um processo educativo.

Na base do *ensaio e erro*, as professoras envolvidas na pesquisa foram construindo um outro olhar sobre as crianças, fazendo uma leitura diferenciada e contestando a hipótese da *mãe inadequada*, o que aponta para uma outra compreensão sobre a papel a ser desempenhado pela creche. A tentativa de dizer que a *falta* pode estar presente simplesmente na representação social de *família carente* - feita pelos professores - ficou evidente na fala de algumas delas. A necessidade de conhecer mais as crianças e suas famílias também.

Um argumento utilizado por uma das professoras, de que a “mãe pobrezinha também sabe dar carinho para o filho”, faz despontar um novo horizonte para a educação infantil. Vê-se a tentativa dessas professoras de abandonar velhas crenças e concepções e ceder lugar ao inusitado, num processo vivido dialeticamente. Esse processo vem permitindo a algumas delas interrogarem as suas certezas, mostrando que já não estão mais tão confiante quanto ao seu conhecimento em relação à *família real* das crianças que atendem, um fato que vem se constituindo num exercício de aprender a ver e a compreender as crianças e suas famílias de uma outra forma.

Sendo assim, parece estar se difundindo uma nova cultura de educação infantil: a da necessidade de transpor o *muro de isolamento* que existe entre as instituições creche e famílias, que está indo na direção daquilo que a literatura (nacional e internacional) da área vem indicando e que as várias experiências vêm demonstrando: uma boa relação entre elas (creche e famílias) permitiria um trabalho de complementação entre a aprendizagem da creche e da casa (GHEDINI, 1994, 1998; MAISTRO, 1997; BONOMI, 1998; EMILIANI; MOLINARI, 1998; MUSATTI, 1998; SIEBERT, 1998, VITÓRIA, 1999; BUJES, 2001).

Seguindo esta perspectiva, a creche que as professoras envolvidas nesta pesquisa estão construindo, não está mais centrada no assistencialismo ou na preparação para o tempo futuro. Esse “novo tipo de creche” (FARIA, 1994) - que vêm sendo perseguido por elas, evidencia a tentativa de retirar a criança da condição de *infans*, colocando-a na condição de quem tem muito para ensinar aos adultos; confirmando os indícios de que as cem linguagens das crianças começaram a ecoar dentro da creche, conforme indicado na fala de uma das professoras¹²:

“(...) eu percebo que eu não devia ficar pensando nas atividades, mas no deixar elas mais livres e fazerem o que gostam. Claro que dentro de uma proposta que não é a do oba-oba. Mas isso eu estou aprendendo”.

Isso mostra que a versão escolar do conhecimento (ROCHA, 1999) começa a ser repensada e/ou questionada pelas professoras, que já vêm tentando *substituí-la* por uma proposta que organiza seus espaços e tempos de maneira a permitir a vivência das múltiplas expressões das crianças. Embora que algumas das falas ainda apontem para a falta de crença quanto a capacidade das crianças dizerem “*frases que eu nem esperava ouvir delas e que tocam lá no fundo. Daquele tamaninho e dizer coisas tão fortes*”¹³.

Os recortes das entrevistas, apresentados anteriormente, demonstram que ao mesmo tempo que as professoras afirmam que estão aprendendo com as crianças, elas demonstram que a infância ainda se encontra imersa no bojo

¹² Entrevista realizada em 12 de novembro de 2001.

¹³ Fala de uma professora no momento da entrevista.

do desconhecido, do misterioso ou no campo da admiração. O “*não esperar tanto das crianças*”, explícito numa entonação de espanto da professora durante a entrevista, ao comentar que as crianças pequenas dizem “*coisas tão fortes que tocam o adulto lá no fundo*”, indica isso. O que leva a crer que, embora a infância venha sendo tema de muitos debates atualmente, as palavras de Gagnebin (1997, p. 82), de que “a criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele não consegue mais ouvir ou enxergar (...)”, ainda causam estranheza às professoras.

Sendo assim, a reconstituição do diálogo entre as crianças e os adultos, proveniente do processo de enclausuramento de ambos frente ao novo modelo de sociedade: a industrial (PEREIRA; SOUZA, 1998), se constitui num indicativo a ser considerado na avaliação dos serviços da educação infantil para que as crianças possam conquistar seus espaços de autonomia e de liberdade na creche.

É claro que esse diálogo precisa ser ampliado, não no sentido de simplesmente falar com as crianças e ouvir o que elas expressam verbalmente, pois assim cairíamos novamente no erro de não valorizar as demais expressões infantis (o choro, o sorriso, os gestos, os movimentos, as expressões faciais...). Isso principalmente, frente as falas das professoras quanto a dificuldade em entender e conseguir atender os desejos e as necessidades das crianças bem pequeninas, indicando que o “*gesto é uma linguagem a ser conhecida*” na educação infantil¹⁴.

A ampliação do olhar em direção as *cem linguagens* da infância foi possível de perceber a partir do momento em que as professoras comentaram que começaram a observar as crianças com olhos mais acurados e, principalmente, a fazer o registro daquilo que estava sendo percebido. Essa é também uma característica muito presente nos estudos que enfocam os trabalhos na educação infantil, na Itália.

Na visão dos italianos, a sistematização do processo e dos resultados possibilita às crianças a visualização concreta do que dizem e fazem durante as propostas realizadas, o que serve de base para novos aprendizados; serve

¹⁴ Ávila, 2002, p. 143.

como ferramenta de pesquisa para os professores-pesquisadores, assim como de informativo ao público em geral – pais, comunidade (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 25).

Já é claro e cada vez mais aceito que o registro é um recurso bastante válido, pois possibilita a apresentação da ação realizada, assim como a reflexão sobre ela. Esse é um tema que vem surgindo com mais constância na bibliografia vinculada à área de educação e é corroborada pelos professores.

Ostetto (2001, p 22), ao tratar dessa questão no livro *Deixando marcas: a prática do registro na educação infantil*, considera que “a prática do registro é importante por nos permitir construir a memória compreensiva, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo”. A função que essa autora atribui ao registro vem ao encontro daquilo que as professoras entrevistadas pensam ser a finalidade desse instrumento, muito embora denunciem que a falta de tempo está causando a perda de importantes informes a respeito de situações e ações experimentadas/realizadas pelas crianças, concluindo que a vida cotidiana das crianças dentro da creche acaba por cair no esquecimento devido à prática de não escrever os fatos observados. Sendo assim, é preciso alocar tempo para os/as professores/as pensarem sobre isso e materializarem essa ação nas suas práticas cotidianas, seja no contexto de educação infantil, seja no escolar. A elaboração do registro é um exercício que certamente contribuirá para uma aproximação entre o proposto e o vivido, entre o “idealizar e o concretizar”, conforme dito por Warchauer (1993, p. 31).

Além da questão do registro, o planejamento também foi um aspecto abordado pelas professoras entrevistadas. Embora não tenha surgido com tanta ênfase, essa é uma discussão pertinente, pois com o avanço das discussões na área da educação infantil em relação ao caráter educativo das creches, o planejamento passou a ser visto nas últimas duas décadas como um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas e um instrumento que

possibilita exercitar a capacidade de percepção do professor frente às necessidades e interesses das crianças.

Nessa perspectiva, o planejamento se constitui na possibilidade de delinear práticas pedagógicas diárias com e para as crianças pequenas, atendendo às suas especificidades e assumindo um caráter de sistematização e intencionalidade, por isso distintas das ações das famílias, dos hospitais ou das escolas (CERISARA, 1999). Constitui-se também num valioso instrumento que possibilita às professoras o encaminhamento de propostas de trabalhos refletidas, garantindo a legitimação do direito de todas as crianças terem infância. Porém há que destacar que assumir essa perspectiva implica a demanda de um tempo maior às professoras, para que elas possam discutir, no coletivo das instituições, sobre a organização de um espaço intencional pedagógico que consiga romper com as propostas centradas no modelo da pedagogia escolar, que muitas vezes leva à realização de uma série de ações sem nenhuma continuidade.

Outro aspecto defendido pelas professoras refere-se as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças ou entre as próprias crianças. Pelo caminho da denúncia ou das necessidades que sentem, deixam transparecer durante as conversas suas idéias sobre a importância da relação adulto – crianças. Elas conseguem explicitar que a proporção adulto/criança é um fator que possibilita ou dificulta a realização de uma escuta atenta das palavras (gestuais, corporais: olhares, sorrisos...) das crianças; exatamente como indicam as teorias que investigam a *pedagogia das interações* ou das *relações* (GHEDINI, 1994; BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Percebe-se que há um consenso entre as profissionais quanto à importância de se considerar as expressões e manifestações culturais infantis, porém essa atividade entra em conflito com a estrutura da creche, na qual a proporção adulto/criança é baixa.

Sendo assim, urge a necessidade de criação de um sistema abrangente, integrado e coerente de atendimento à criança pequena, que possa compreender igualmente as funções de cuidar e educar. As entrevistas indicam que frente às condições dadas, o tempo disponível pode ser utilizado

somente para trocar as roupas/fraldas e dar comida às crianças. Ou seja, fazer aquilo que Ávila (2002, p. 82) chamou de “trocas sem trocas” ao referir-se às “trocas de roupa e o banho das crianças e sua relação com a ausência de trocas (culturais, afetivas, simbólicas) no exercício profissional [...]”.

No cenário da creche, onde as professoras estão inseridas num movimento em que diferentes exigências são feitas por muitas crianças que têm para acolher, percebe-se também que o papel que os pequenos desempenham na interação entre eles passa a não ser observado e, conseqüentemente, ignorado pelos adultos, que não têm tempo para visualizá-lo.

Na empiria das professoras ou nas pesquisas da área, a defesa por um processo de socialização indica que “um serviço pré-escolar deve ser um lugar de ‘convívio’, devendo oferecer às crianças oportunidades de se socializarem com outras crianças e com adultos, complementando a intensa, vital porém limitada extensão de relação entre crianças e adultos na família moderna”¹⁵. Embora saibamos que esse processo vem sendo lançado para segundo plano, pois falta tempo às professoras para organizarem esse espaço de convívio.

Nessa perspectiva, o *regulamento estatal de ouvir as crianças* – um princípio defendido e assegurado na Dinamarca¹⁶, e que se mostra bastante presente nas bibliografias brasileiras atuais – incorre no risco de ser abandonado.

Bibliografias Citadas:

ÁVILA, M^a José Figueiredo. **As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas em um CEMEI de Campinas. 2002. 296f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas.

BATISTA, Rosa. **A Rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BONDILOLO, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual da educação infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

¹⁵ Moss e Penn (apud HADDAD, 1997, p. 3)

¹⁶ “Em média a relação adulto-criança para as crianças com idade de 6 meses e 2 anos é de 1 para 3. Entre 3 e 6, a proporção é de 1 para 6 (...)”. (op. cit. p. 2).

BONOMI, Adriano. **O relacionamento entre educadores e pais**. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos**. Uma abordagem reflexiva Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 161-172.

BRASIL.MEC.SEF.COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRASIL.MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9394). Brasília, 1996b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8069/90. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1990.

BUFALO. Joseane Maria Parice. **Creche: Lugar de Criança, Lugar de Infância**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. 1997. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, Campinas, SP.

BUJES, Maria I. E. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, G. E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-22.

CAMPOS, M^a Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel Morsoletto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo, Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar**: por onde anda a educação infantil? In: Perspectiva, Florianópolis : CED/UFSC, ano 17, nº especial, p. 11–21, jul-dez 1999.

_____. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. In: São Paulo: Cadernos de Pesquisa / FCC, nº 76, 1991, p. 31-40.

EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luisa. **Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição**. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos**. Uma abordagem reflexiva Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 88-95.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo. São Paulo: USP/FE, Tese de doutorado em educação, 1993.

_____. **Impressões sobre as creches no Norte da Itália**: Bambini si Diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, M^a Malta (orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez / FCC, 1994.

_____. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma Pedagogia da Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Teses)

FORMOSINHO, Júlia Oliveira-. **A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Professor/Criança.** Conferência apresentada no III Congresso Internacional de Educación Infantil: Investigaciones y Experiencias. Córdoba: Universidade de Córdoba, 1999.

FREITAS, Marcos César (Org). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez/USF, 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GHEDINI, Patrizia. **Entre a experiência e os novos projetos:** a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Creches entre dinâmicas político-institucionais, legislativas, sociais e culturais.** In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos.** Uma abordagem reflexiva Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.

GUIMARÃES, Daniela e LEITE, Maria Isabel. **A Pedagogia dos Pequenos:** Uma Contribuição dos Autores Italianos. In: Encontro Anual da ANPEd, nº 22. Caxambu, 1999

HADDAD, Lenira. **A Educação Infantil Idealizada por Peter Moss e Helen Penn.** Extraído do Capítulo VIII da tese de doutorado da autora, 1997. (Publicação: Transforming nursery education - Moss e Penn, 1996).

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim e. **Educação ou Tutela?:** a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sônia (Org). **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 5ª ed. São Paulo; Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANGSTED, Ole. Pesquisa (sd): **Valuing Quality. From the child's perspective.** Trad. Deborah Thomé Sayão. Danish Social Science Reserch Council, 1991.

LEITE, Mirian L. Moreira. **A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem.** In: Freitas, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil.** SP, Cortez, 1997.

MACHADO, Mª Lúcia de A. **Educação Infantil e Currículo:** a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. São Paulo, 1996 (Mimeo)

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações Creche - Famílias:** um estudo de caso. 1997. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MOSS, PETER. **Reconciliando a infância:** crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-256.

MUSATTI, Tullia. **Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche.** In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos.** Uma abordagem reflexiva Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Currículo de educação infantil:** um estudo em diferentes países de uma perspectiva sóciohistórica. Relatório de atividades desenvolvidas em programa de aperfeiçoamento científico no exterior. Mimeo, 1997.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Deixando Marcas... A prática do registro no cotidiano da educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes e SOUZA, Solange Jobim. **Infância, Conhecimento e Contemporaneidade.** In: Encontro Anual da ANPED, nº 21. Caxambu, 1998.

PRADO, Patrícia D. **As crianças pequeninhas produzem cultura?** Considerações sobre a educação e cultura infantil em creche. In: Revista Pro-posições, São Paulo: UNICAMP/ FE, 1999, p. 110-118.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP/UFSC, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil.** In: Revista Brasileira de Educação, nº 16, Jan-Abr, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (org.). **Promoção da Qualidade e Avaliação na Educação Infantil:** Uma Experiência. In: Caderno de Pesquisas, nº 10, nov.-1998, p. 52 a 77.

SARMENTO, Manuel Jacinto e Manuel PINTO. **As crianças:** contextos e identidades. Portugal, Bezerra, 1997, p. 7-30.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Portugal: Minho / IEC, 2002, digitado.

SIEBERT, Renate. **O adulto frente à criança:** ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil: De 0 a 3 anos.** Uma abordagem reflexiva Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Por detrás das palavras:** investigando aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOARES, Natália Fernandes. **Direitos da Criança:** utopia ou realidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e Manuel PINTO. **As crianças – Contextos e Identidades.** Portugal, Bezerra, 1997, p. 75-112.

_____. **Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e Participação.** Portugal, 2002, mimeo.

SOUZA, Solange Jobim e. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento**: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria I. (org). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55.

SPAGGIARI, Sergio. **Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social**. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzanna. **Manual da Educação Infantil**: De 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva Tradução: Rosana Severino Di Leoni e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 96-113.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VITÓRIA, Telma. **As relações creche e famílias**. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, nº especial, jul./dez. 1999, p.23-47.