

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Mestrado em Educação

**Professoras de Crianças Pequeninhas:
Um estudo sobre as especificidades dessa
profissão**

Patricia Demartini

Orientadora
Prof.^a Ana Beatriz Cerisara

Florianópolis
Julho/2003

Patricia Demartini

**Professoras de Crianças Pequenininhas:
Um estudo sobre as especificidades dessa
profissão**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na área de concentração Educação Infantil, à comissão Julgadora do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Prof^a Dra. Ana Beatriz Cerisara.

Florianópolis

Julho/2003

Aos meus amados pais Elói e Mari, que me permitiram viver a infância na sua plenitude, e que sempre fizeram (e ainda fazem) o possível e o impossível para a vida dizer sempre sim para a minha felicidade. A vocês dedico esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo financiamento de 11 meses da pesquisa, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Às professoras egressas que aceitaram fazer parte desta pesquisa, e meu especial obrigada à professora que permitiu a minha observação do seu trabalho.

À creche, aos funcionários e as crianças do maternal I, obrigada pela acolhida e por terem me recebido de maneira tão especial, permitindo que eu fizesse parte do dia-a-dia de todos vocês.

À professora Dra. Ana Beatriz Cerisara, pelo profissionalismo, disponibilidade e carinho com que me orientou nesta pesquisa. Obrigada pela confiança que depositou em mim e por incansavelmente me ensinar tanto sobre a educação e o cuidado de crianças pequenininhas e sobre a vida.

À Professora Dra. Eloísa Acires Candal Rocha e o Professor Dr. João Josué da Silva, pelas muitas contribuições a esta pesquisa e pelo carinho que recebi.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação de 0 a 6 anos (NEE0A6), em especial à Carolina Silva pelas trocas de informações sobre as egressas do Curso de Pedagogia.

Às minhas queridas amigas e colegas de mestrado: Adriana, Aucy, Deise e Kátia, muito obrigada pelas tantas contribuições e alegrias. Em especial, agradeço a Adriana e a Aucy que estiveram mais próximas de mim durante o percurso.

Às também colegas, Andréa Rivero, Ângela M. S. Coutinho e a Alessandra M. R. de Oliveira, muito obrigada pelo apoio e pelas valiosas conversas.

À Catia R. Barp Machado, amiga-irmã, com quem dividi muitas alegrias, segredos, dificuldades... (e despesas!).

Ao meus tios Inês e Luiz, e aos primos Anderson e Aline que sempre torceram por mim.

Ao meu irmão Josemar, que apesar da distancia, sei que também torce por mim.

Ao Claudir, companheiro carinhoso e paciente, com quem eu tenho aprendido tanto sobre a vida, a importância dos sonhos, desejos e desafios.

Aos meus pais, pelo amor, apoio e infra-estrutura para a realização desta pesquisa.

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
Que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e sair
correndo com ele para mostrar para os irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio
Do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores.
E até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
porque gostava de carregar água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo
ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde colocando uma chuva nela
O menino fazia prodígios
Até fez pedra na flor!
A mãe reparava o menino com ternura
A mãe falou:
Meu filho você vai ser poeta
Você vai carregar água na peneira a vida toda

Manoel de Barros
(Exercício de ser criança)

RESUMO

Esta pesquisa está inserida num conjunto de trabalhos da área da educação que tem procurado aprofundar o debate, a pesquisa e os conhecimentos sobre a educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade em instituições públicas. A partir de observações do trabalho de uma professora com crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses em uma creche pública municipal de Florianópolis e de análises de entrevistas realizadas com egressas do curso do Curso de Pedagogia da UFSC atuantes como professoras de crianças de 0 a 3 anos, buscamos discutir a especificidade da prática pedagógica de professoras de crianças pequeninhas. Como objetivo, pretendemos aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas dessas professoras quanto: funções que exercem, conhecimentos necessários para o exercício da função e condições concretas de trabalho. Neste estudo abordamos a especificidade da educação de crianças de 0 a 3 anos de idade a partir da discussão sobre a função de trabalhar de maneira indissociável a educação e o cuidado, indicando a necessidade de compreender os cuidados em seus sentidos afetivo e racional. A análise dos dados indica que ser professora de crianças pequeninhas ainda é uma atividade que vem construindo a sua especificidade, ora se aproximando de práticas escolares, ora se aproximando de práticas espontaneístas, e ainda, em alguns momentos buscando romper com estes dois modelos e avançando em direção à construção da pedagogia da educação infantil

Palavras- Chaves: educação infantil, creche, professoras

RIASSUNTO

Questa ricerca è inserita nel congiunto di lavori dell'area della educazione che ha cercato approfondire il dibattito, la ricerca e i conoscimenti sull'educazione e sulla cura di bambini da 0 a 3 anni nelle istituzioni pubbliche. A partire dall'osservazione del lavoro di una professoressa con i bambini da 1 anno e 6 mesi a 2 anni e 6 mesi in un asilo nido pubblico municipale di Florianópolis e dell'analisi delle interviste realizzate ex alunne del corso di Pedagogia della Università Federal di Santa Catarina che lavorano come professoresse di bambini da 0 a 3 anni, abbiamo cercato di discutere la specificità della pratica pedagogica di professoresse di bambini piccolissimi. Come obiettivo, abbiamo inteso approfondire la conoscenza sulle pratiche pedagogiche di queste professoresse quanto: alle funzioni che professano, ai conoscimenti necessari per lo svolgimento della sua funzione e alle condizioni concrete di lavoro. In questo studio abordiamo la specificità della educazione di bambini da 0 a 3 anni di età a partire dalla discussione sulla funzione di lavorare di modo inseparabile l'educazione e la cura, indicando la necessità di comprendere la cura nei suoi sensi affettivo e razionale. L'analisi dei dati indica che essere professoressa di bambini così piccoli è ancora una attività che viene costruendo la sua specificità, a volte avvicinandosi delle pratiche scolastiche e ancora, in alcuni momenti, cercando di rompere con questi due modelli e avanzando in direzione alla costruzione della pedagogia dell'educazione infantile.

Parole chiavi: educazione infantile; asilo; professoresse.

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERCURSO DA PESQUISA E METODOLOGIA UTILIZADA	21
2.1 Localizando as egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – Habilitação Educação Infantil.....	21
2.1.1 A Secretaria Municipal de Educação: o movimento de troca de professoras ..	22
2.1.2 O concurso público	24
2.2 O Estudo de Caso.....	26
2.3 Procedimentos Metodológicos	27
3 O CONTEXTO DA PESQUISA: DA RMEI À CRECHE PESQUISADA.....	34
3.1 Criação e expansão de rede pública municipal.....	34
3.1.1 Da auxiliares de sala à professora auxiliar	37
3.1.2 As professoras	43
3.1.3 Nível de formação das professoras da Educação Infantil X faixa etária das crianças	46
3.1.4 Professoras de crianças de 0 a 3 anos de idade na RMEF	50
3.1.5 Professoras de crianças de 4 a 6 anos de idade na RMEF	51
3.1.6 As professoras egressas do Curso de Pedagogia-Habilitação em Educação Infantil/UFSC	53
3.2 A creche Pesquisada	54
3.2.1 Os protagonistas da creche	60
3.2.2.1 <i>As profissionais</i>	60
3.2.2.2 <i>Os meninos e meninas do maternal I e suas famílias</i>	61
4 ANÁLISE DOS DADOS	64
4.1 Educar cuidando: em discussão as especificidades da prática pedagógica de egressas do Curso de Pedagogia que atuam como professoras de crianças de 0 a 3	

anos de idade.....	64
4.1.1 O cuidado na Educação Infantil	70
4.2 Organização do trabalho pedagógico: observação, registro e planejamento .	95
4.2.1 A busca pela construção da Pedagogia da Educação Infantil.....	122
4.3 As mulheres e a constituição da profissão de professora de crianças	
pequeninhas	131
4.3.1 Professoras e auxiliares: encontros e desencontros	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	
ANEXOS	160
Anexo 1: Roteiro das entrevistas com as egressas	161
Anexo 2: Questionário respondido pelas professoras da creche	163
Anexo 3: Relação das Creches e Neis do Município de Florianópolis	
Anexo 4: Tabela com dados sobre as egressas entrevistadas	

1.INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objeto o estudo das especificidades das práticas pedagógicas de professoras, egressas do curso de Pedagogia /Habilitação Educação Infantil, que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade em creches. O interesse pelo tema surgiu a partir da minha experiência como professora de crianças pequenininhas¹, quando cursava o último ano do Curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil.

Tenho a clareza de que o Curso de Pedagogia é um dos espaços responsáveis pela formação da profissional de Educação Infantil, isso visto que a formação de professores deve ser compreendida enquanto um processo que não se esgota em um curso de formação inicial, que se constrói no entrecruzar de fatores de várias ordens, entre eles, o exercício dessa profissão. Segundo Kramer (2002, p 126): “a formação profissional e cultural na educação infantil se dá em quatro espaços e tempo: o da formação prévia no ensino médio ou superior; a formação no movimento social, a formação no interior de cada instituição, também conhecida como formação em serviço; e, por último, a formação cultural mais ampla”.

Ao passar pelo *susto* dos primeiros momentos como professora de um grupo de crianças pequenininhas, alguns questionamentos sobre a especificidade da profissão de professora de Educação Infantil começaram a tornar-se latentes e foram norteadores do olhar para o contexto pesquisado:

¹ Este termo foi utilizado por Patricia Prado (1998) ao se referir a crianças de 0 a 3 anos de idade na pesquisa intitulada: *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras das crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Nessa pesquisa, a autora buscou a reflexão sobre as culturas infantis a partir de uma investigação realizada em uma instituição municipal dessa cidade. Privilegiou compreender os encontros e desencontros do mundo da infância no âmbito da educação e da cultura através da análise das brincadeiras das crianças, tentando explicitar as diferentes concepções dos adultos sobre o brincar dentro da faixa etária de 0 a 3 anos.

- Qual a especificidade do exercício docente com crianças pequenininhas?
- Quais são as funções da professora de crianças pequenininhas?
- Quais os conhecimentos necessários ao exercício dessa profissão?
- Quais as condições concretas de trabalho das professoras de crianças pequenininhas.

Na busca por respostas a essas perguntas, optamos em privilegiar neste estudo o ponto de vista das professoras que são egressas do curso de Pedagogia – habilitação Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, formadas nos semestres 1998.2, 1999.1, 1999.2, 2000.1 e 2000.2. Escolhemos pesquisar as professoras formadas na UFSC pelo fato de essa universidade ter se dedicado à formação de professores para atuar com crianças pequenas desde a década de 1980 e, nesse caso, é a instituição que no Estado de Santa Catarina possui uma longa e reconhecida trajetória na formação dessas profissionais, enquanto em outras universidades a formação de profissionais para trabalhar na Educação Básica e na Educação Infantil é bastante recente.

A opção por investigar professoras formadas em Pedagogia e especificamente na habilitação Educação Infantil tornou-se relevante à medida que buscávamos compreender como é o trabalho de uma profissional que teve uma formação inicial específica, já que, do nosso ponto de vista, a formação inicial no curso de pedagogia em universidades tem sido apontado como um dos fatores centrais na melhoria da qualidade do atendimento prestado a crianças em creches e pré-escolas².

Nesse sentido, são os objetivos deste estudo:

Objetivo Geral:

- Aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas de professoras egressas do curso de Pedagogia que atuam com crianças de 0 a 3 anos quanto às funções que exercem, aos conhecimentos necessários para o exercício da função e às condições concretas de trabalho.

² Sobre isto ver: Barreto, 1994

Objetivo Secundário:

- identificar os elementos facilitadores e/ou dificultadores da prática pedagógica das professoras de crianças de 0 a 3 anos, egressas do curso de pedagogia.

A opção por investigar as egressas formadas nos semestres de 1998.2, 1999.1, 1999.2, 2000.1 e 2000.2 teve como razão o fato de serem profissionais formadas após a reformulação curricular feita no curso em 1995, reformulação curricular³ que estabelecia, entre as questões centrais, a implantação da formação do docente de Séries Iniciais antecedendo as habilitações e passando a constituir-se em uma formação comum a todas as alunas do Curso de Pedagogia⁴.

A delimitação da pesquisa às egressas formadas nesses anos e semestres se deu a partir do entendimento de que a reformulação refletiu um processo de muita discussão, de aproximação com o que a área da formação de professores vinha reivindicando, por ter representado um período em que a formação na habilitação, como coloca Rivero (2001, p.150) “é conduzida a partir da visão de criança como sujeito de direitos, da visão de educação infantil como sinônimo de cuidar e educar, da compreensão de que o ‘pedagógico’ envolve todos os momentos do cotidiano” e ainda por indicar uma formação comprometida com a necessidade de formar professores que observem, conheçam as crianças e dêem voz e ouvidos a elas.

Optamos também por delimitar como sujeitos da pesquisa as egressas do Curso de Pedagogia da Habilitação Educação Infantil da UFSC que estivessem trabalhando com crianças na Rede Municipal de Educação, pelo fato de essa esfera administrativa ser a responsável pelo nível de ensino a ser pesquisado, como regulamenta a LDBEN 9394 de 1996. Então, com a delimitação do objeto desta pesquisa em conhecer a prática pedagógica de professoras de crianças pequenininhas quanto às funções que exercem, aos conhecimentos necessários para o exercício da função e às condições concretas de trabalho, optamos por realizar esta investigação a partir das *vozes das professoras egressas* e da observação da prática pedagógica de uma delas em uma turma de crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses em uma creche pública. Nessa perspectiva, Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002, p. 223)

apontam que:

Esta perspectiva de dar voz aos protagonistas do processo educativo parte da clareza de que as pesquisas sobre este tema devem contemplar não só os aportes teóricos como também o ponto de vista e os saberes de quem vive a condição de ser professor de educação infantil ou de ser formado por cursos voltados para estes profissionais[...]

A escolha por investigar as professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade se deu pelo fato de não ser comum encontrar muitas pesquisas que se referem ao trabalho que é desenvolvido com essa faixa etária e principalmente sobre as professoras dessas crianças. Strenzel (2000), em sua pesquisa intitulada *A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3*, buscou mapear a produção das pesquisas nos programas de pós-graduação em educação catalogados na ANPED no intervalo de 1983 a 1998. Analisou 387 trabalhos, buscando indicar a área em que foram realizadas as pesquisas sobre as crianças pequeninhas. Revelou que são poucos os trabalhos que se referem à educação de crianças de 0 a 3 anos, correspondendo a apenas 3,8%(15) do total de 387⁵ trabalhos. A pesquisadora aponta ainda que apenas nos anos de 1987 e 1988 o número de pesquisas sobre essa faixa etária aumentou. Portanto, de acordo com a autora, a educação das crianças pequeninhas, como também dos profissionais que atuam com essa faixa etária, ainda são temas bastante carentes de pesquisas.

Na busca aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas das professoras⁶ egressas do Curso de Pedagogia da Habilitação Educação Infantil da UFSC que atuam com crianças de 0 a 3 anos quanto às funções que essas profissionais exercem, aos conhecimentos necessários para o exercício da função e às condições concretas de trabalho, é que nos dispusemos a realizar a presente pesquisa. Essas questões tornam-se pertinentes à medida que observamos as deliberações legais mais recentes sobre a formação de professores e a própria

³ Sobre a reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFSC, ver Rivero (2001).

⁴ Da 1ª à 6ª fase do curso as alunas têm uma formação em que a docência das séries iniciais é a base comum de formação e as 7ª e 8ª fases são voltadas para a habilitação em Educação Infantil.

⁵ Essa pesquisa também revelou que, desse total, 65,3% (253) estudaram as crianças maiores de 4 anos em pré-escolas, 24,5% (95) destinaram suas investigações para o ciclo completo da Educação Infantil e 6,4% dedicaram-se ao estudo da infância de forma genérica.

⁶ Estaremos utilizando este termo, como também profissionais e egressas, no feminino, devido ao fato de serem predominantemente mulheres que atuam na Educação Infantil, mesmo sabendo que gramaticalmente o mais correto seria utilizar no masculino.

trajetória da Educação Infantil no cenário brasileiro.

A Educação Infantil vem tendo um maior relevo no panorama brasileiro nas últimas décadas. Ao observarmos a sua trajetória, por um lado podemos reconhecer que nos últimos anos houve um avanço a partir das recentes deliberações legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996, pois parte das reivindicações da sociedade e dos pesquisadores foram consideradas nessas novas legislações brasileiras, assim como o reconhecimento do direito das crianças a creches e pré-escolas, a vinculação desses serviços à educação, a ampliação das vagas oferecidas em creches e pré-escolas, a declaração que devem ser professores os que atuam com as crianças de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos de idade nessas instituições. Entretanto, é possível perceber que ainda existem muitas dificuldades para que se efetive, de fato, tanto em termos de quantidade como de qualidade, a educação das crianças pequenas.

Entre os problemas que hoje estão postos para a Educação Infantil, a questão da formação profissional é um dos mais significativos. Alguns pesquisadores (KISHIMOTO, 1998; CAMPOS, 1994) indicam a presença de uma grande variação entre os níveis de formação das profissionais da Educação Infantil, sendo que é possível encontrar profissionais tanto com o ensino fundamental e médio, como com nível superior trabalhando com crianças.

Kishimoto (1998, p. 62), em sua análise sobre a formação dos professores das pré-escolas brasileiras, indica que a maioria das professoras possui nível médio (66,57%) e 20% o curso superior. Os dados sobre as profissionais das creches são pouco sistematizados, embora alguns autores indiquem que elas possuem uma formação inferior à das profissionais das pré-escolas, como aponta Campos (1998, p. 131): “Assim, quando consideramos os profissionais da educação, confirma-se por toda parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia”

A carreira de professora de crianças atualmente está regulamentada pela LDB 9394/96, a qual trata as profissionais da área como docentes, admitindo que a formação mínima seja em nível médio na modalidade normal. Essa mesma lei prevê para as professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais também a formação em nível superior (em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação), ao propor que “até o final da década da Educação somente serão admitidos professores

habilitados em nível superior ou treinados em serviço”.

Embora a exigência da formação de docentes em nível superior represente um avanço, o fato de afirmar que ela pode acontecer fora das universidades – nos Institutos Superiores de Educação – indica um retrocesso, pois em comparação com as universidades, que hoje são responsáveis pela formação de professores, as exigências nos institutos é menor, tanto em relação à formação dos docentes para atuar nesses cursos, quanto em relação à quantidade de horas. Nesse sentido, autores têm indicado que as profissionais formadas nessas instituições não-universitárias podem sofrer conseqüências, como preconceitos, menores salários, dificuldades de ascensão da escolaridade, etc. (KISHIMOTO, 1999).

Desse modo, pode-se afirmar que essas deliberações sobre a formação das profissionais da educação básica trazidas pela LDB e por outros pareceres encaminhados pelo CNE⁷ evidenciam um desrespeito à formação que vem sendo historicamente desenvolvida pelos Cursos de Pedagogia nas Universidades e defendida pelo movimento dos educadores, pois esses novos espaços destinados à formação dos professores para a educação básica – os Institutos Superiores de Educação e o Normal Superior –, implicam no fato de que somente ao Normal Superior caberia a formação da profissional de educação básica e da educação infantil, e que os Cursos de Pedagogia ficam como lócus da formação das especialistas em educação: profissionais da educação para o planejamento, inspeção, administração, supervisão e orientação educacional.

Nesse sentido, impedir a formação de professores para os primeiros anos da educação básica em nível universitário – como sugere a legislação que cria os Institutos Superiores e o Normal Superior – significa admitir que as crianças de 0 a 6 anos de idade não precisam de professoras com sólida formação teórica e significa também restringir o direito à educação universitária dos adultos que pretendem ser professores e professoras dessas crianças. Sobretudo significa dizer que a formação de professores pode ser feita de forma aligeirada, com baixos custos. Esses encaminhamentos legais têm como princípio o aligeiramento da formação, como afirma Cerisara:

⁷ Vale citar o Decreto Presidencial Nº 3276, de 06 de Dezembro de 1999, publicado no Diário Oficial da União e assinado por Eunice Ribeiro Durham (Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação), que “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica”, e que retira dos cursos de Pedagogia a autorização para formar professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, reservando-a apenas a Cursos Normais Superiores.

Ao invés de capitalizar a experiência prática do aluno, desafiando-o a aprofundar a reflexão, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o falacioso argumento de que quem faz não precisa pensar o fazer. Aliado a isto, a retirada da formação dos professores da educação básica dos cursos de pedagogia junto às universidades também significa a separação entre formação profissional e formação universitária. Entra em cena a discussão que diferencia 'certificação e treinamento' de 'formação' (CERISARA, 2002 p.336)

A autora indica ainda que a proposta atual do movimento organizado pelos professores defende um projeto distinto do projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação. Essa diferenciação fica bem explicada nas próprias palavras da autora:

O projeto defendido pelo movimento organizado dos educadores, que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considera a universidade como lugar privilegiado para essa formação, defende uma sólida formação teórica; assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre a teoria e a prática e concebe o professor como intelectual; de outro, o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação, que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação das professoras das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino. (CERISARA, 2002, p. 336)

Apesar de tanto o projeto defendido pelo Conselho Nacional de Educação quanto o defendido pelo movimento dos professores apresentarem sintonia em relação ao desejo em enfrentar os dilemas e as tensões do atual modelo de formação de professores, as questões em relação às concepções que cada modelo assume indicam grandes diferenças entre eles.

O modelo que tem se evidenciado nas legislações propõe a institucionalização da formação nos Institutos Superiores de Educação e nos Cursos Normais conferindo um caráter fragmentado a essa formação e ao trabalho pedagógico dos professores, como também, indicando os conhecimentos articulados a experiências práticas como solução para os problemas, defendendo assim uma formação aligeirada e técnica. Enquanto o movimento dos professores organizados e representados por associações como a ANFOPE – Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação – entende que o foco da formação do profissional da educação é o trabalho pedagógico compreendido como o ato educativo intencional e defende que a formação desse profissional deve ser feita com base na docência e que o lócus de formação deve ser a Faculdade de Educação. Ou seja, nessa compreensão, o

pedagogo é o profissional da educação responsável por realizar as tarefas relativas ao processo educacional, envolvendo o planejamento, a execução e a avaliação nas diversas situações (SCHEIBE, 2002)⁸.

Nesta pesquisa, cujo objeto é aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas das professoras egressas do Curso de Pedagogia que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade, partimos da compreensão sobre a formação de professores defendida pela ANFOPE, ou seja, que a formação das professoras para atuar na Educação Infantil e em toda a Educação Básica deva ser em Cursos de Pedagogia em universidade – aliando a pesquisa e docência como condição imprescindível para a garantia de um trabalho de qualidade.

Além de a última LDB apresentar essas e outras contradições e retrocessos em relação aos serviços para a educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos de idade, outras decisões legais indicam rupturas e anacronismos quanto à trajetória e aos avanços já empreendidos pela área.

Alguns pesquisadores (SAVIANI, 1997; SHIROMA et al, 2002, GENTILI, 1996, entre outros) têm alertado para a influência neoliberal na política educacional brasileira⁹, evidenciadas nas reformas educacionais vivenciadas principalmente a partir de meados da década de 90, influenciadas pelos *novos paradigmas educacionais*. Eles revelam que as políticas públicas voltadas para a educação são restritivas, fragmentadas e descentralizadas, ocasionando conflitos quando se tenta colocar em prática as novas deliberações legais. Como exemplo temos a questão do financiamento da educação infantil.

Outro ponto a ser destacado é o fato de que a LDB 9394/96 não indica de quem é a responsabilidade pelo financiamento da educação infantil, e um novo dispositivo legal reforça essa ausência de definição. Em 1996 foi aprovado pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional 14, que, entre outras disposições, regulamenta que até o ano de 2006 os Estados, Distrito Federal e Municípios devem aplicar no mínimo 60% do percentual constitucional mínimo de 25% (ou seja, 15%) da receita de impostos no Ensino Fundamental

⁸ Mesa Redonda realizada no SEPEX/UFSC em dia 11/06/2002

⁹ As reformas implementadas nos países da América Latina e Caribe nos anos 90 têm entre seus articuladores os organismos multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, OREALC, entre outros, e produzem vários documentos que servem para implantar políticas públicas alinhadas com o projeto político e econômico liberal. Para mais informações sobre este assunto, ver: Shiroma, et al, 2000.

e cria o Fundo de Manuntenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF.

A criação do FUNDEF instala uma política que prioriza o Ensino Fundamental e exclui os outros níveis de ensino, como a educação infantil, ensino médio, ensino técnico, a educação de jovens e adultos e outras modalidades da educação.

De acordo com Silva (2003), o FUNDEF é obrigatoriamente retido pelo Governo Federal e repassado na proporção do número de alunos do Ensino Fundamental que estados e municípios tiverem matriculado em suas redes, tendo como referência um *per capita* definido no ano anterior. Sendo assim, as matrículas na Educação Infantil e no Ensino Médio não são levadas em conta.

Dessa maneira, a falta de medidas que garantam efetivamente o financiamento da Educação Infantil relaciona-se com a política de descentralização administrativa, como também, com as políticas de descentralização de responsabilidade do Estado com a educação implementada pelo Governo Brasileiro nos últimos anos. Nesse sentido, vem sendo implementada no país uma política que visa uma progressiva redução dos gastos públicos para a área educacional.

A partir disso, a Educação Infantil fica mais uma vez de lado, pois sem financiamento torna-se mais difícil investir, inclusive na formação de professores (nível médio e superior). Além disso, a educação infantil é o nível que possui os mais baixos índices de formação, portanto é o nível que mais necessita tanto de cursos de formação inicial (nível médio e superior) como de cursos de formação em serviço. Assim, o FUNDEF acaba direcionando maiores recursos para o Ensino Fundamental, prejudicando também o processo de ampliação e melhoramento da qualidade e da formação de professores para atuar na Educação Infantil.

Nesse contexto de avanços e retrocessos reforçados pelas recentes legislações, esta pesquisa busca aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas das professoras egressas do Curso de Pedagogia que atuam com crianças de 0 a 3 anos em creches públicas, a fim de desvelar alguns dos elementos facilitadores e/ou dificultadores da prática pedagógica dessas professoras, buscando contribuir para a construção da Pedagogia da Educação Infantil, e para a defesa da garantia de formação específica regular¹⁰ e em serviço para as profissionais,

¹⁰ Expressão utilizada por Maria Lucia Machado (1996) ao se referir aos cursos presenciais com carga horária letiva acima de 3 anos.

da valorização profissional e de melhores condições de trabalho.

Assim, na parte 2 desta dissertação, apresentamos nosso percurso para localizar as egressas do Curso de Pedagogia da UFSC/ Habilitação Educação Infantil, através de consultas à secretaria do curso de Pedagogia, à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, aos documentos do Concurso Público para Professores efetivos da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e às fichas de matrícula dos Ciclos de Debates sobre a Educação Infantil realizados em 2001 no período de Maio à Setembro.

Na parte 3 apresentamos o contexto desta pesquisa, e para tanto construímos uma breve retomada da trajetória de constituição da Rede Municipal de Educação Infantil do Município de Florianópolis, um panorama do nível de formação das professoras da educação infantil, destacando a inserção das egressas do Curso de Pedagogia-Habilitação Educação Infantil/UFSC, e ainda apresentamos nesse capítulo um histórico da creche onde realizamos as observações.

Na parte 4 deste trabalho tratamos especificamente em aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas das professoras egressas do Curso de Pedagogia da Habilitação Educação Infantil da UFSC quanto às funções que exercem, aos conhecimentos necessários para o exercício da função e às condições concretas de trabalho.

Discutimos as especificidades da Educação de crianças de 0 a 3 anos indicando a necessidade de um jeito diferente de ser professora. E, nesse sentido, por ter como objeto as crianças pequenas, a função da professora parte do binômio educação e cuidado. Defendemos a perspectiva de que na Educação Infantil o cuidado é educativo, a partir da compreensão do cuidar e do cuidado não apenas a partir do seu sentido afetivo, mas também a partir do seu caráter racional e intelectual: de planejamento, de reflexão, de observação por parte dos adultos que trabalham junto às crianças.

Prosseguimos nossas análises discutindo que a profissão de professora de crianças pequenininhas é uma profissão que está em construção. À professora de Educação Infantil é atribuída a função de organizar e planejar o cotidiano das crianças na creche, de promover o estreitamento das relações entre a creche e as famílias, de proporcionar às crianças a ampliação das possibilidades de relacionamentos, brincadeiras e interações. Entretanto, discutimos as dificuldades vividas pelas egressas em relação às condições de trabalho e de desenvolvimento profissional.

Na última parte do capítulo de análise dos dados, apresentamos situações cotidianas em que profissionais trabalham na creche e nelas também têm filho(s) que a frequentam. Além disso, buscamos evidenciar algumas contradições presentes na relação entre a professora e a auxiliar e as dificuldades de realizarem um trabalho de caráter complementar entre elas diante das condições concretas de trabalho.

Nas considerações finais são apresentadas algumas reflexões sobre a especificidade e a complexidade do trabalho das professoras de Educação Infantil com crianças pequenininhas, com o objetivo de indicar elementos para as práticas de formação dessas profissionais, como também algumas possibilidades para o trabalho com crianças pequenininhas. Destaca-se ainda a necessidade de conquistar espaços e tempos para que ocorram encontros coletivos sistematizados entre as profissionais da creche, formação em serviço e melhores condições de trabalho.

2 PERCURSO DA PESQUISA E A METODOLOGIA UTILIZADA

2.1 Localizando as egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – Habilitação Educação Infantil

Com o interesse em aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas de professoras de crianças pequenininhas a partir de uma pesquisa com as egressas do Curso de Pedagogia da UFSC, construímos uma relação com informações sobre essas profissionais (nome completo, telefone, endereço, local do trabalho, grupo), obtidas em encontros ocasionais com as mesmas (em supermercado, lanchonetes, shopping, universidade...)¹¹. Nesse sentido, o fato de ter cursado o Curso de Pedagogia também na UFSC ajudou a reconhecer estas pessoas. Sendo assim, foi construída uma rede de contatos com egressas formadas nos dois semestres dos anos de 1998, 1999, e 2000 e a partir de cada contato foi possível conseguir outros nomes, ampliando assim essa rede.

Além da relação das egressas criada a partir da rede informal de contatos, foram planejadas mais duas maneiras para conseguir as informações sobre elas. Uma foi através do IV Ciclo de Debates¹², evento que vem evidenciando grande participação de professores de creches e pré-escolas públicas e, por isso, envolve muitas egressas do curso de Pedagogia.

A partir dos encontros promovidos pelo Ciclo de Debates edificamos uma relação com 14 egressas e 1 egresso¹³ que trabalham em creches e pré-escolas da Rede Municipal de Educação. Dessa relação de 15 profissionais, naquele ano, apenas duas pessoas trabalhavam com crianças de 0 a 3 anos e uma delas estava concluindo o curso de Pedagogia, portanto não era ainda egressa e foi excluída da amostra. O restante trabalhava com crianças maiores de 3 anos. Esse dado nos permite levantar algumas hipóteses acerca do fato de ter sido tão difícil

¹¹ Florianópolis não é uma cidade muito grande, permitindo que seguidamente possamos encontrar pessoas conhecidas.

¹² Evento organizado pelo NEE0A6 com o objetivo de socializar as pesquisas que a área de Educação Infantil vem desenvolvendo. Esse evento aconteceu uma vez ao ano, organizando-se com cinco encontros de 4 horas de duração cada e geralmente uma vez por mês, de Maio a Setembro de 2001.

¹³ Este professor trabalhava com crianças de 5 a 6 anos.

encontrar egressas trabalhando com os pequeninhos, uma vez que a grande maioria das que foram localizadas nesse evento nesse momento trabalhavam com as crianças maiores. Quem são e qual a formação das professoras que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos de idade? Será que as profissionais que trabalham com crianças pequeninhas participam menos de eventos de formação porque ainda há uma concepção de que para trabalhar com os pequeninhos não precisa de formação e para trabalhar com as crianças de 4 a 6 anos de idade – devido à compreensão de que deve *preparar para a escola* – exige-se maior formação dos professores? Isso estaria indicando a existência de uma concepção hierarquizada e valorada do trabalho com as crianças de 4 a 6 anos em relação ao trabalho com as crianças menores de 3 anos, concebendo-o como mais sério, exigindo mais estudo, mais formação, enquanto que, para trabalhar com os pequeninhos, não seria necessário sistematizar, discutir e nem ter formação específica. Ou poderíamos dizer então que as egressas estão assumindo as turmas das crianças maiores? Estas são algumas das muitas perguntas que surgiram a partir do contato com os dados sobre as profissionais que atuam na Educação Infantil e sobre a formação em serviço de que estão participando.

Outro meio encontrado para localizar as egressas e egressos – professores de crianças pequeninhas – foi através da secretaria do Curso de Pedagogia¹⁴, com o acesso aos endereços e telefones. Nesse momento, pôde-se constatar que o Curso de Pedagogia formou 113¹⁵ professores na habilitação em Educação Infantil durante os anos de 1998, 1999 e 2000. Com esses dados foram realizados contatos para buscar informações sobre onde estão trabalhando, se é na área da Educação Infantil ou não, com que grupo de crianças, em que instituição, etc.

2.1.1 A Secretaria Municipal de Educação: o movimento de troca das professoras

Paralelamente à busca pelas egressas através da rede de contatos, dos Ciclos de Debates sobre a Educação Infantil e da Secretaria do Curso de Pedagogia, estabelecemos contato com a Secretária Municipal de Educação de Florianópolis. O primeiro contato com

¹⁴ Esta segunda maneira de localizar as egressas contou com colaboração de uma aluna do Curso de Pedagogia que vem desenvolvendo neste ano de 2002 uma pesquisa de Iniciação Científica sobre as egressas: SILVA, Carolina. *Alunos egressos do Curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil: onde e em que trabalham?*

¹⁵ Deste total de profissionais, 110 são do sexo feminino e 3 são do sexo masculino.

essa secretaria ocorreu no segundo semestre de 2001. Devido à previsão da realização do concurso público para efetivar professores de Educação Infantil no mês de Janeiro de 2002, optamos por trabalhar com as informações sistematizadas após esse concurso e a posterior contratação, pois entendíamos que após o concurso público encontraríamos um panorama com um número maior de egressas, já que seria o primeiro concurso que essas poderiam fazer, em função de terem se formado a pouco tempo, e ainda, para nós tornou-se importante localizar as egressas que estão trabalhando com as crianças pequenininhas e esse dado só foi possível obter com o cruzamento das relações - egressas formadas na UFSC, Professoras e grupo de crianças da Rede Municipal de Educação.

O cruzamento dessas relações tornou a localização das egressas uma verdadeira corrida contra o tempo, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação demorou em sistematizar as informações com os nomes das professoras e a correspondente faixa etária das crianças com que atuavam neste ano de 2002. Essa demora se deu porque a escolha das turmas nas instituições de Educação Infantil municipal geralmente é feita, em primeiro lugar pelas profissionais efetivas há mais tempo nas unidades, depois pelas professoras substitutas.

Muitas das professoras substitutas fizeram concurso para se efetivar. Dessa maneira, foram sendo chamadas para ocupar cargos como efetivas, sendo deslocadas das instituições em que estavam trabalhando, abrindo assim novas vagas e ocasionando um grande movimento de troca de professores nas unidades.

Os dados sobre as turmas que cada profissional assumiu para trabalhar durante o ano são enviados para a SME por cada instituição, dessa maneira, apesar de ter sido estipulado em 2002 como data limite o mês de abril, houve um grande atraso no envio por parte das instituições devido ao intenso movimento de troca de professores. Sendo assim, optamos por trabalhar com as relações que foram enviadas até o final de maio de 2002, mesmo sabendo que não estavam completas.

Na análise desse material, encontramos 23 egressas e 1 egresso do curso de Pedagogia da UFSC formados nos anos de 1998, 1999 e 2000 na habilitação Educação Infantil trabalhando na Rede Municipal de Educação Infantil. Desse total, 6 egressas estavam trabalhando com crianças de 0 a 3 anos de idade, 15 trabalhavam com crianças de 4 a 6 (1 é do sexo masculino), 1 egressa trabalhava no período matutino com um grupo de crianças de 0 a 3 e durante o período vespertino com o grupo de crianças de 4 a 6 anos. E ainda foi

localizada 1 egressa trabalhando na função de auxiliar de ensino¹⁶ e 1 egressa atuando como professora auxiliar¹⁷. Desse total encontrado, 7 egressas trabalham como substitutas e 18 como efetivas.

2.1.2 O Concurso Público

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Florianópolis, como já foi citado, realizou concurso público¹⁸ para contratação de professores efetivos para a Educação Infantil e Séries Iniciais em Janeiro¹⁹ de 2002. O último concurso público para contratação de professores efetivos havia acontecido no ano de 1998, de lá para cá vinha sendo feita apenas a contratação de professores substitutos.

O concurso de 2002 atraiu egressas e egressos que já trabalham na rede municipal como professores substitutos e aqueles que ainda não trabalhavam, principalmente pela garantia de estabilidade e oferta de salário razoavelmente atrativo dentro da média para a área.

O salário para o cargo de professor de Educação Infantil e 1ª a 4ª Série com carga horária de 20 horas semanais, contando com as gratificações de jornada e regime de 10% h/a é de R\$ 478,00 ou seja 2,3 salários mínimos²⁰, e para carga horária de 40 horas semanais, contando as gratificações de jornada de trabalho e dedicação exclusiva, é de R\$ 956,72 (4,8 salários mínimos). Esses valores correspondem ao professor III, que se refere a professor com formação em nível superior.

¹⁶ De acordo com informações obtidas na SME/ Divisão Educação Infantil, a principal função destas profissionais é na substituição de professoras, ou seja, atuam como plantonistas, que substituem professoras que faltam. Entretanto, no caso de não haver nenhuma falta de professoras, as auxiliares de ensino ajudam nas tarefas da coordenação e direção das instituições.

¹⁷ Professora auxiliar é uma função criada recentemente para substituir as auxiliares de sala. Maiores detalhes sobre esta função no capítulo 3 desta dissertação.

¹⁸ Na seleção realizada foi aplicada às candidatas uma prova com 30 questões do tipo objetivas, incluindo conhecimentos gerais sobre educação e conhecimentos específicos para o cargo pretendido. Após, a prova discursiva composta de duas questões também envolveu conhecimentos gerais e específicos. Por fim a prova de títulos, em que foram avaliados diplomas de graduação, especialização, mestrado e doutorado. As temáticas exigidas para essa categoria na realização da prova de conhecimentos específicos foram: a Educação Infantil e o seu papel social; o educar e cuidar; as necessidades das crianças de 0 a 6 anos e suas características; a organização do tempo e do espaço; a nutrição, a higiene das crianças de 0 a 6 anos e, enfim, os princípios que fundamentam a prática na Educação Infantil.

¹⁹ Realizado em 06/01/2002.

²⁰ O valor do salário mínimo em 2002 era de R\$200,00

Foi divulgada pela SME uma relação com 128 pessoas aprovadas no concurso, sendo que, desse total, 64 são egressas do Curso de Pedagogia da UFSC – Habilitação Educação Infantil e formadas de 1998 a 2000. As primeiras informações afirmavam a existência de 50 vagas para contratação imediata (ainda no ano de 2002) de professores para a Educação Infantil. De acordo com informações no Departamento de Administração Escolar-DAE da SME, até o mês de Maio de 2002 foi feita a chamada até o número 60 da relação dos aprovados. Desse total, 22 são egressas do curso de Pedagogia Educação Infantil da UFSC.

A classificação no concurso, além de garantir vaga para os professores nas creches e pré-escolas, influenciou na escolha de turma. Os efetivos há mais tempo e substitutos foram os primeiros a escolher as unidades onde ficariam alocados. As vagas que sobraram foram escolhidas/disputadas pelos aprovados no concurso de acordo com a classificação, ou seja, os primeiros colocados puderam escolher, de acordo com as vagas disponíveis, a unidade e os grupos que gostariam de assumir.

A escolha das turmas pelas professoras revelou-se, em alguns casos, um problema, neste ano de 2002. Isto se deu, como já indicamos, pelo fato de as professoras substitutas terem sido chamadas antes das professoras aprovadas no concurso. Como muitas professoras que atuavam na rede como substitutas foram efetivadas pelo concurso e, conseqüentemente, chamadas a ocupar vagas em outras instituições, houve um movimento muito grande de troca de professores, como foi citado anteriormente.

Embora tenha ocorrido esse problema, o concurso público foi sem dúvida um importante passo em direção à melhoria dos serviços de Educação Infantil, pois a rotatividade dos professores é um fator bastante presente na rede municipal e com o aumento no quadro de professores efetivos há indícios de que essa rotatividade venha a diminuir. Como as profissionais têm a possibilidade de permanecer por mais tempo na mesma instituição pode acontecer um maior envolvimento e participação nas discussões realizadas nas creches e pré-escolas.

2.2 O Estudo de Caso

A análise qualitativa das entrevistas com professoras egressas revelou-se um procedimento bastante complexo na medida em que trouxe muitas informações e ainda por ser um instrumento que tem como eixo o discurso do outro. E, como coloca Fonseca (1999)²¹, “é muitas vezes na tentativa de ajustar sua narrativa às expectativas do pesquisador que o informante tece seus exageros: para entreter seu interlocutor tanto quanto para manipulá-lo”. Essa característica do discurso permite indicar que ele representa uma dimensão da realidade, realidade esta que é multifacetada, dinâmica, cheia de surpresas, constâncias e adversidades. Da mesma maneira, as entrevistas estariam evidenciando alguns aspectos e impossibilitando que tivéssemos acesso a muitos outros. Foi na busca por aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas das professoras, egressas do Curso de Pedagogia, que atuam com crianças de 0 a 3 anos quanto: às funções que exercem; aos conhecimentos necessários para o exercício da função e as condições concretas de trabalho que optamos em trabalhar também com observações do trabalho de uma professora egressa que optamos por realizar o estudo de caso.

Inicialmente foi contactada a primeira egressa entrevistada, que acabou não podendo fazer parte deste estudo uma vez que assumiu no ano de 2002 o trabalho com crianças de 5 a 6 anos. E assim entramos em contato com outra egressa aprovada no concurso para trabalhar 40 horas por semana e que assumiu como efetiva um grupo de crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses. Desde o primeiro contato, a professora ficou muito satisfeita em fazer parte dessa pesquisa e permitiu que, além da entrevista, realizássemos um período de observações. O passo seguinte foi conversar com a diretora da creche, a qual também demonstrou interesse na pesquisa. Um detalhe bastante importante e que gerou de certa maneira alguma preocupação foi o fato de a unidade estar em reforma e iniciar as atividades somente no mês de abril ou maio de 2002.

Nesse período em que não estavam trabalhando com as crianças, as profissionais da creche onde foi realizada a pesquisa se envolveram na organização dos espaços, confecção de materiais e brinquedos. A reforma demorou mais do que o previsto e o início das atividades com as crianças se deu no mês de Julho de 2002. Até a data de entrada em sala para

²¹ FONSECA, Cláudia, 1999. p.60

observação foram realizados três momentos de conversa com o grupo de professoras para apresentação da pesquisa. No primeiro, houve uma apresentação da pesquisadora, da pesquisa, em que turma seria realizada e como seria. No segundo momento foi possível descrever com maiores detalhes essa pesquisa, apresentando os objetivos e a metodologia de observação, como também explicar por que a pesquisa estava sendo feita na creche. O terceiro encontro foi para participar da discussão de construção do projeto político-pedagógico da instituição, sob a coordenação de uma funcionária da Divisão de Educação Infantil/SME.

Utilizamos o estudo de caso na busca em aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas das professoras egressas com um grupo de crianças pequenininhas. Nesse sentido, empregamos a definição do estudo de caso de Rabitti (1999, p. 29):

O caso pode ser ‘um sistema individual’ ou um ‘sistema social’, isto é, uma pessoa, uma escola, um programa, uma entidade... Este sistema deve ser estudado em seu estado natural ou, pelo menos, nas condições mais naturais possíveis; portanto, não em laboratório.[...] Sua finalidade não é a pesquisa de causalidade, mas a compreensão daquele caso particular em sua complexidade.

Não pretendemos que este estudo venha explicar o que acontece com todas as egressas ou com todas as professoras de crianças pequenininhas, embora saibamos que muitas analogias podem ser construídas, pois “a responsabilidade do valor e da amplitude das conclusões deve ser dividida entre pesquisador e leitor” (RABITTI, 1999, p. 29). Nesse sentido, pretendemos com este trabalho trazer elementos para aprofundar a reflexão a respeito da especificidade do trabalho de uma professora de crianças pequenininhas na creche, e também que contribua para a construção da pedagogia da educação infantil.

2.3 Procedimentos Metodológicos

Utilizamos como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica sobre o tema, a análise documental, as entrevistas e as observações.

A análise documental incluiu a utilização de dados sobre as formandas do Curso de Pedagogia da UFSC – Habilitação Educação Infantil, dados obtidos junto à Secretaria do Curso e no Departamento de Administração Escolar (DAE/UFSC) e junto às próprias egressas, e que se referem às formandas dos anos de 1998, 1999 e 2000. Utilizamos também como material para análise dados auferidos na Secretaria Municipal de Educação/ Divisão de

Administração Escolar (DAE/SME) sobre o nível de formação das profissionais da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e as faixas etárias das crianças que atuam.

As entrevistas foram se configurando como uma parte importante de investigação, constituindo-se tanto para a pesquisadora quanto para os sujeitos da pesquisa um processo formativo, tendo em vista que as professoras/egressas o consideraram as entrevistas como um momento para falar e ouvir sobre a própria prática e para refletir sobre aspectos e questionamentos que no dia-a-dia de seu trabalho não são pensados e avaliados.

As pesquisas nas creches e pré-escolas indicam o quanto ainda é necessária a contribuição delas para a consolidação de mudanças no interior das instituições, já que têm sido criticadas as pesquisas que apenas denunciam o que não está certo, sem transformar em processo de investigação, em um processo de formação dos sujeitos envolvido na pesquisa. Dessa maneira, vale colocar que a pesquisa tem um papel fundamental no processo de formação de professores, pois, segundo Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002, p.224):

Se quisermos melhorar os serviços educacionais para a infância, necessitamos contemplar uma maior articulação entre os processos de investigação e os processos formativos dos professores. Temos clareza que tais pesquisas realizadas nestas instituições só fazem sentido na medida em que de fato possam contribuir para a melhoria do trabalho realizado junto às meninas e meninos que freqüentam creches e pré-escolas públicas. Esta conclusão aponta para a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização e pela ação educativa, implicando necessariamente no esforço de engajamento dos mesmos no processo de reflexão sobre a sua própria prática e formação.

Esse entendimento sobre o papel das pesquisas e do pesquisador junto as professoras e instituições de Educação Infantil vem sendo um indicativo de como contribuir para a melhoria desses contextos de educação.

A primeira entrevista foi realizada no segundo semestre de 2001 com uma egressa²² que trabalhava com crianças de 0 a 3 anos em uma creche, com a carga horária de 40 horas semanais e contratada como substituta. Esta entrevista serviu como estudo exploratório e evidenciou a necessidade de realizar algumas observações do trabalho da professora com as crianças, idéia que foi bem recebida pela professora entrevistada.

²² O contato com esta professora egressa obtivemos através da relação construído no Ciclo de Debates sobre Educação Infantil.

Para realizar outras entrevistas com egressas do curso de pedagogia que também estavam atuando com crianças de 0 a 3 anos de idade fizemos o cruzamento de todas as relações que haviam sido feitas a partir da lista dos aprovados no concurso para a Educação Infantil da SME. Além disso, fizemos contato também com algumas unidades de Educação Infantil perguntando sobre a formação de quem estava nos grupos das crianças menores. Inicialmente foram localizadas duas egressas, mas elas não se interessaram em fazer parte da pesquisa. Do total de sete professoras egressas do curso de pedagogia que encontramos trabalhando na rede municipal de educação com crianças de 0 a 3 anos de idade, realizamos entrevistas com quatro delas

No primeiro semestre do ano de 2002 foram realizadas mais três entrevistas com egressas do curso de pedagogia - professoras de crianças de 0 a 3 anos. Destas, uma trabalhava 20 horas semanais como professora efetiva na rede Municipal e 30 horas como contratada na rede privada. Outra entrevista foi realizada com uma professora egressa que trabalha com carga horária de 40 horas semanais e também é efetiva na rede Municipal de Educação. A última entrevista foi feita com egressa que também trabalha 40 horas na Educação Infantil.

Esta pesquisa, como já falamos, privilegiou o ponto de vista das professoras que são egressas do curso de Pedagogia Habilitação Educação Infantil formadas nos semestres 1998.2, 1999.1, 1999.2, 2000.1 e 2000.2, após a reformulação curricular de 1995. As entrevistas contemplam uma egressa formada em cada um desses anos, com exceção do ano de 2000, em que se apreciaram duas egressas, uma formada em cada semestre.

Em relação às entrevistas²³, após serem transcritas foram entregues às entrevistadas para que fizessem revisões e, caso necessário, acrescentassem o que podia estar faltando, ou ainda excluíssem algo que lhes parecesse inconveniente. Somente após o retorno e a autorização das entrevistas é que iniciamos as análises.

Outro recurso metodológico utilizado foi a observação do trabalho de uma professora egressa junto às crianças. Partindo do pressuposto de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado pode criar condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão da complexidade estudada é que buscamos esta orientação.

A observação possibilita uma aproximação maior do pesquisador com o grupo de crianças e profissionais da creche, permitindo que se perceba a creche como um espaço de múltiplas relações, e que, através do convívio assíduo com esse espaço, se desvelem inúmeros elementos que estão implícitos no cotidiano.

Nas observações procuramos ter como meta focar nossas atenções para as profissionais e as crianças nos diferentes momentos e espaços da creche, estar lá, observar, registrar e acompanhar a jornada de crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 6 meses de idade e das profissionais durante a vida em curso na creche e, na medida do possível, dela participar.

As observações aconteceram durante uma semana no mês de Julho e todas as semanas dos meses de Agosto a Novembro, sendo que em algumas semanas foi possível fazer observações diárias, em outras, de dois ou três dias. O mínimo de observações por semana foi dois dias. Em relação aos horários, eles também variaram, pois foram realizadas observações durante 4 a 8 horas diárias. Buscamos contemplar durante as observações todos os momentos vividos pela professora na creche, desde os momentos que estava com as crianças até a participação em reuniões, ensaios para apresentação de teatro, grupos de estudo, lanche, almoço e os intervalos diários durante os períodos matutinos e vespertinos (as profissionais que trabalham com a carga horária de 40 horas semanais têm das 12h às 13h que corresponde ao horário de folga, na creche pesquisada, utilizam este tempo para planejar, registrar, descansar, conversar, etc), a preparação de matérias, planejamento do cotidiano das crianças e a escrita dos registros.

Ao assumir o estudo de caso como encaminhamento metodológico para a compreensão dos determinantes da especificidade da prática pedagógica de uma professora de crianças pequenininhas, utilizamos também como instrumentos de registro as filmagens, e os registros no diário de campo²⁴.

Com relação ao diário de campo, foi possível constatar que esse instrumento trouxe possibilidades de anotar descritivamente as ações, movimentos e falas das professoras e das crianças, como também as primeiras impressões, sentimentos, dúvidas e hipóteses em relação à pesquisa.

²³ Segue em anexo o roteiro das entrevistas.

²⁴ Em nossos registros, utilizamos fotografias da professora com o grupo de crianças apenas de forma ilustrativa.

Desde os primeiros momentos de observação o diário de campo chamou a atenção do grupo de crianças. Nos primeiros dias, algumas crianças se aproximaram, perguntavam o que era aquele material e o que estava sendo feito, e apontavam com o dedo para o caderno ou a caneta. Nessas situações, explicava que era uma escrita sobre as crianças do maternal I – elas mesmas – e sobre o que elas faziam, diziam e brincavam, e ainda que era para anotar sobre as professoras e os outros adultos que passavam pela sala. Muitas, mas muitas vezes mesmo, as crianças se aproximavam e pediam para escrever ou *riscar*, por isso os registros no diário de campo também estão repletos de anotações e desenhos das crianças, como mostra este registro no diário de campo:

Quinta-feira do mês de setembro, dia bem quente e com bastante sol [...] As crianças estavam brincando no parque, e eu estava sentada na grama observando a tudo. O Marcelo. sentou-se ao meu lado, apontou para uma palavra escrita no diário de campo e disse: *meu nome*, contando que ali eu estava a escrever o seu nome [...] a Nádia também se aproximou, sentou-se do meu outro lado e pediu para escrever no meu caderno. Ao segurar a caneta entre os seus dedos, olhou para mim e perguntou se estava segurando-a corretamente, sinalizei que sim e ela escreveu no espaço que eu ainda não havia ocupado da folha seguindo a pauta como eu vinha fazendo, e em seguida, devolveu a caneta para mim. Perguntei o que havia escrito e ela respondeu “Patícia” (DC, 26/09/2002).

Os registros no diário de campo foram se aperfeiçoando a cada novo registro e enriquecidos de detalhes à medida que eram *passados a limpo* ao serem digitados no computador após cada dia de observação. Tomamos o cuidado de socializar todos os registros com a professora do grupo, entregando-lhe uma cópia depois de digitados.

A filmagem foi introduzida a partir do final do mês de setembro, quando já havia uma certa familiaridade entre a pesquisadora e as profissionais da creche, as crianças e o espaço físico. A utilização das filmagens se justifica por ser um instrumento importante para aprender o modo de ser das crianças pequeninhas e o modo de ser dos adultos, pois é um instrumento que permite que os fatos não sejam contados “apenas pela palavra do pesquisador, mas como um suporte *in vivo* do dado; propiciando assim uma análise posterior mais minuciosa da disposição de certos elementos não-verbais ou não-verbalizáveis, destacando elementos verbalizados no discurso do informante, ou mesmo elementos que passaram despercebidos da ‘visão analítica’ do pesquisador” (RODOLFO et al. 1995, p.169-170).

Alguns estudos já se utilizaram da filmagem para apreender os modos de ser criança, entre eles, as pesquisas de Batista (1998), Búfalo (1997), Prado (1998), Oliveira (2001) e Ávila (2002).

A filmadora despertou muita curiosidade nas crianças, pois desde os primeiros instantes quiseram saber o que era e para que servia. Nos momentos em que a filmadora era ligada, elas se aproximavam, tentavam pegá-la, ficavam à sua frente. Muitas vezes, principalmente no início, ao observarem pelo monitor da filmadora o que estava sendo filmado ou ao perceberem que estavam sendo filmadas, muitas crianças corriam para frente ou para trás, ora queriam ver o que estava sendo filmado, ora queriam ser filmadas. Em alguns momentos o monitor foi virado para que pudessem ser filmadas e se verem ao mesmo tempo. Como a filmagem estava chamando demais a atenção do grupo de crianças, optamos em alguns momentos em filmar mais pelo visor do que pelo monitor, maneira que chamava menos a atenção. Quando isso acontecia, ao se aproximarem da filmadora diziam: *Tá fechado!* E voltavam para a atividade ou brincadeira que estavam realizando. Muitas vezes também algumas delas pediam: “*Filma eu, ó Patricia! Filma eu!*”, ou então, “*Ó, dexa vê eu!*”

Durante os meses das observações, em alguns momentos houve o envolvimento da pesquisadora com as atividades cotidianas. Em muitas ocasiões estava presente apenas uma profissional com as crianças, e em situações como de almoço, higiene, parque, entre outras, era difícil ficar alheia à necessidade de ajudar a profissional, ou para *dar uma olhadinha nas crianças*, como elas diziam, ou para ajudar as crianças a comer, brincar, fazer xixi e cocô.

No transcorrer de todo este trabalho de pesquisa, a realidade mostrou-se dinâmica, ajudando-nos ou quase nos obrigando a fazer novas escolhas. Em muitos momentos foi necessário tomar um rumo diferente daquele que havia sido planejado, devido às muitas eventualidades que permearam o processo. Um exemplo disso foi a licença médica que a Professora egressa que estávamos observando tirou. Ela estava grávida, teve fortes dores nas costas e nas pernas e ficou durante um mês afastada do seu trabalho na creche (o mês de setembro). Foi substituída por uma professora contratada em caráter de substituição durante esse período. Embora a professora substituta tenha como nível de formação o Magistério, portanto não é egressa do curso de Pedagogia da UFSC, optamos por continuar e observar o seu trabalho, até para conhecer quais são as medidas tomadas durante as licenças médicas, para saber como fica o grupo de crianças quando a professora tem que se ausentar durante um período, quem fica com elas, que possibilidades tem a profissional que sai de trocar informações com a profissional que entra, como as famílias fazem parte desse processo, qual a participação da secretaria e da coordenação pedagógica da creche, entre outras questões.

Enfim, nesta pesquisa acabamos abordando questões que não foram previstas inicialmente – aliás, isto é característica do fazer pesquisa – mas que, por força da realidade, do cotidiano e da sua dinâmica acabaram constituindo este trabalho e trazendo novos elementos para a pesquisa.

No capítulo a seguir buscamos trazer o contexto desta pesquisa, para tanto, construímos uma breve retomada do percurso de constituição da rede municipal de educação infantil do município de Florianópolis, um panorama do nível de formação das professoras da educação infantil, e ainda, um histórico sobre a creche pesquisada.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA: DA RMEI À CRECHE PESQUISADA

3.1 Criação e Expansão da Rede Pública Municipal de Florianópolis

Os estudos e as investigações sobre a constituição da Educação Infantil no município de Florianópolis indicam que ela vem acompanhando a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil no que se refere a sua origem, regulamentações legais, diretrizes, currículos e programas (OSTETTO, 2000, p. 27). Para centrar o debate no atendimento público a crianças no município de Florianópolis, é preciso fazer uma incursão pela história para conhecer e entender a criação e a expansão desse atendimento, para então apresentar os dados atuais sobre a formação das professoras dessa rede.

A cidade de Florianópolis iniciou o atendimento público às crianças pequenas em 1976, com a criação do Programa de Educação Pré-Escolar pelo departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social. Esse programa teve um caráter *compensatório*²⁵ e o objetivo de implementação das unidades-piloto de educação pré-escolar para atender as crianças das famílias pobres do interior da ilha e do continente, propondo o desenvolvimento de um “Sistema de Educação Pré-escolar” de maneira gradual e progressiva (OSTETTO, 2000, p. 27).

Nesse ano foi inaugurado o Núcleo de Educação Infantil – Nei – Coloninha, atendendo quatro turmas de crianças de 4 a 6 anos em período parcial. Ainda em 1976, de acordo com a proposta curricular da Educação Infantil da gestão 1993-1996, foram inaugurados o NEI São João do Rio Vermelho (atual NEI São João Batista) e o NEI Ribeirão

²⁵ A educação compensatória fundamenta-se na teoria da privação cultural, teoria que coloca na educação pré-escolar a responsabilidade pela compensação das carências das crianças. Previa compensar as carências afetivas, alimentares e cognitivas da criança, defendendo que ao compensar essas carências provenientes de um ambiente familiar desprovido de estímulos positivos, o fracasso das crianças nas primeiras séries seria evitado.

da Ilha²⁶. O projeto de criação dos NEIs priorizava o atendimento às crianças que habitavam na comunidade ou nos arredores, dando preferência às famílias de menor renda.

A criação e expansão do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em Florianópolis foi objeto de estudo de Ostetto (2000). Nessa pesquisa a autora indica a convergência com o atendimento nacional, ao pontuar sobre as influências que orientaram o trabalho realizado na criação dessas instituições:

Inicialmente cumprindo a função primordial de atendimento às crianças chamadas ‘carentes’ guardando-as e alimentando-as enquanto suas mães trabalhavam fora do lar, vai mesclando-se, no decorrer seus vinte anos de existência, com um trabalho de preparação para a escola de primeiro grau, onde os exercícios de coordenação motora predominam. Vai, enfim, avançando para concepções próprias de seu tempo, como por exemplo à defesa do desenvolvimento e da autonomia com metas da educação, nos anos 80, e a defesa da brincadeira e da linguagem como eixos metodológicos, nos anos 90 (OSTETTO, 2000. p.28).

Apesar do atendimento às crianças pequenas em Florianópolis acompanhar a trajetória nacional, é possível observar algumas especificidades. Entre elas, pode-se destacar que desde a criação das primeiras instituições elas estiveram vinculadas com a Secretária Municipal de Educação (SME), enquanto que no panorama nacional era mais constante encontrar a vinculação à Secretaria do Bem-Estar Social. De acordo com Cerisara (1999, p.15) a vinculação dessas instituições à área da educação seria uma forma de:

Avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham venham a ter garantida uma formação tanto inicial quanto em serviço e uma valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Outra especificidade que diferencia a expansão da rede pública de atendimento à infância no Município de Florianópolis do restante do país refere-se às profissionais que trabalham nas instituições. Segundo Ostetto (2000, p. 50) “a contratação do profissional que atuaria junto às crianças, desde a criação da primeira unidade, foi a professora, formada em magistério (pelo menos), ou com o curso adicional (materno-infantil)”. E em relação ao modelo de formação de professores, a autora aponta a influência do Colégio Coração de

²⁶ Embora o documento produzido pela SME traga essa data da criação desses dois NEIs, de acordo com Ostetto (2000, p. 63) esse ano de criação é na verdade a data prevista no projeto inicial. Ostetto aponta em sua pesquisa que até o ano de 1977 apenas o NEI Coloninha tinha sido efetivamente criado e que no ano de 1977 foi inaugurado o NEI Rio Vermelho.

Jesus, que mantinha um curso de estudos adicionais (materno-infantil) e também atendia crianças em idade pré-escolar. Observa que as primeiras professoras selecionadas para o trabalho nos NEIs eram egressas do curso materno-infantil do Colégio Coração de Jesus e foram contratadas como substitutas - pois ainda não havia sido feito concurso público para esse cargo.

Em sua pesquisa Ostetto aponta que em 1979 o Nei Coloninha transformou-se em creche (Creche Professora Maria Barreiros). Essa transformação representou uma nova modalidade de atendimento, que passou a contemplar a criança de 0 a 6 anos e não apenas as crianças de 4 a 6 anos, como ocorria anteriormente. Em relação ao período de atendimento, as crianças permaneciam até 12 horas (período integral) na creche. Essa mudança representou o início do atendimento público aos bebês em Florianópolis. Em oito anos, de 1976 a 1984, foram implantadas 22 instituições, entre creches e NEIs²⁷, atendendo aproximadamente 1.900 crianças no final desse período.²⁸

A autora observa que o processo de criação e expansão dos serviços de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade se desenvolveu envolvido em adaptações físicas, ações imediatas, provisórias, sem recursos...:

o que podemos notar, claramente, é que o poder municipal respondia às demandas da população por creches e pré-escolas com alternativas 'barateadas', previstas inclusive na política de educação pré-escolar elaborada e divulgada pelo MEC/COEPRE em 1982. Alternativas que podemos caracterizar como a de lidar 'pobremamente com a pobreza', visto que os objetivos dos programas estavam todos voltados às chamadas 'crianças carentes', provenientes das famílias de 'baixa renda (OSTETTO, 2000, p. 86).

Em 1989, o número de Creches e NEIs era de 36 unidades. Em 1992, Florianópolis possuía 42 unidades de educação pré-escolar, das quais 12 eram creches (atendendo crianças de 3 meses a 6 anos) e 30 eram NEIs (atendendo crianças de 4 a 6 anos). Em relação à estrutura, os NEIs eram organizados em 12 unidades com estrutura gerencial e administrativa independente e 18 vinculados à escola básica ou desdobrada, situadas na periferia ou no

²⁷ No município de Florianópolis, as creches são instituições que atendem preferencialmente crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral e os NEIs (Núcleos de educação infantil) atendem preferencialmente crianças de 4 a 6 anos em período parcial.

²⁸ Dado retirado da Proposta curricular para a Educação Infantil de Florianópolis elaborada o Movimento de Reorientação Curricular do Governo Popular e intitulada: *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Gestão 93-96*

interior do município (OSTETTO, 2000, p. 50). Até o ano de 1996 a autora encontrou 57 unidades em funcionamento, sendo 37 NEIs e 20 Creches, atendendo a 4.837 crianças.

Atualmente, a rede municipal de Educação Infantil é composta por 63 unidades (29 são Creches e 34 NEIs)²⁹. Entretanto, é possível destacar que, além da rede regular, a Secretaria de Educação (Divisão de Educação Infantil) coordena e mantém uma rede de entidades conveniadas composta de 45 unidades. Essas entidades são instituições que mantêm convênio com a Prefeitura Municipal para o serviço de merenda, a contratação de professores ou subvenção social.

Fulgraff (2001) observa que no ano de 2000 foram atendidas 5.536 crianças, em um total de 62 unidades na rede regular, e na rede de entidades conveniadas foram atendidas 6.331 crianças, em um total de 45 unidades. De acordo com a autora, essas entidades conveniadas são alternativas encontradas pelo poder público para minimizar os custos com o atendimento de caráter público em creches e pré-escolas.

Os dados sobre os professores que trabalham na rede conveniada não fazem parte desta pesquisa, embora tenhamos clareza de que as possibilidades de encontrar egressas trabalhando nessas instituições é bastante grande. A falta de sistematização dos dados sobre as creches conveniadas fez-nos optar por trabalhar apenas com os dados da rede regular. Nesse sentido, apontamos como uma carência da área a falta de mapeamento e de um maior conhecimento sobre o trabalho realizado nas creches comunitárias, como também sobre as profissionais que lá trabalham e as crianças e as famílias que as frequentam³⁰.

3.1.1 Da auxiliar de sala à professora auxiliar

Em relação à formação de profissionais que atuavam com os bebês, Ostetto indica mais uma especificidade do município de Florianópolis:

²⁹ Segue em anexo a relação das Creches e NEIs do Município de Florianópolis

³⁰ Fernanda C. Dias Tristão realiza uma pesquisa de mestrado na UFSC intitulada: “Ser professora de bebês: em discussão as profissionais da Educação Infantil” Nesse estudo, a autora faz um mapeamento das creches conveniadas no município de Florianópolis e busca discutir a constituição das práticas pedagógicas de professoras que atuam com bebês em uma creche conveniada do Município, sendo que considera como professoras as profissionais que assumem a função de educar e cuidar dos bebês.

Quanto aos profissionais que trabalhavam com os bebês, segundo o depoimento das professoras, podemos notar a presença da professora e da auxiliar. Este dado é relevante, pois em regra, no Brasil, os profissionais que trabalham em creches não são professores formados. Mas o que me intrigou foi ter encontrado, num relatório da SESAS, de 1980, entre os servidores da creche Professora Maria Barreiros, a denominação de ‘babá’, em número de cinco. Seriam estas babás as auxiliares de quem falavam as professoras? Eis uma questão em aberto [...] (OSTETTO, 2000, p. 72).

Essa especificidade de encontrar dois tipos distintos de profissionais trabalhando com os bebês, de um lado os professores, com formação mínima exigida de magistério de segundo grau, e por outro lado as “babás” (auxiliares de sala), pode indicar que existe o entendimento de uma diferenciação entre a função realizada por cada profissional³¹ e também em relação à formação exigida.

De acordo com Cerisara (1996), o cargo de auxiliar de sala foi criado por volta de 1982. Anteriormente, as auxiliares trabalhavam nas creches na função de serviços gerais, cuidando da limpeza das salas. Eram contratadas pela CLT, recebiam os mesmos salários que as merendeiras e serventes, porém eram escolhidas na comunidade.

A necessidade da presença de uma auxiliar em cada sala também é justificada por Cerisara (1996, p. 33) pelo aumento do número de salas para crianças de diferentes idades, incluindo menores de 3 anos, “o que parece ser um indício a respeito da possível origem do nome mantido até hoje”.

Em relação à formação dessas profissionais, não é possível encontrar muitas pesquisas e muitos dados, embora haja indícios de que a baixa formação é uma característica das profissionais que trabalham nessa função, sendo possível encontrar desde profissionais com ensino básico incompleto até profissionais com nível superior. Ao que tudo indica, no início dessa função não era exigida formação mínima, passando a ser uma exigência a partir de 1982, quando o cargo foi legalmente criado. A baixa escolarização é apontada na entrevista de uma egressa do curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil –, como um problema para a qualidade do trabalho com as crianças:

³¹ Hoje continua a presença de dois profissionais distintos trabalhando com as crianças: o professor, regido pelo Estatuto do Magistério Público Municipal – Lei nº 2.517/86, e professores leigos ou auxiliares de sala, regidos pelo Estatuto do Quadro Civil, com formação mínima de ensino fundamental.

Todas as minhas auxiliares de sala, não é uma crítica a elas, mas são pessoas extremamente simples, pessoas que agora que estão cursando ensino a distancia, estão começando a trilhar um caminho. E eu vejo que no decorrer dos anos de experiência, que são muitos, geralmente 10 anos...15 anos, elas cristalizam algumas coisas, são extremamente preconceituosas (...) Eu vejo que o difícil de estar trabalhando junto é isto. O que eu acho como legal, para ela não é. Às vezes eu tenho que ceder um pouco, porque senão a relação fica complicada e imagina uma pessoa que eu vou trabalhar o ano todo, não que não posso, mas tenho que ter o mínimo de atrito possível, porque reflete nas crianças. (BEATRIZ, 25/11/2001)

Em uma pesquisa de iniciação científica³², Demartini (1998) analisa os dados de uma amostra sobre a formação dos auxiliares de sala da rede Municipal de Educação de Florianópolis. Essa pesquisa indicou a existência de uma grande diversidade no nível de formação dessas profissionais, identificando desde profissionais com o Ensino Fundamental incompleto até profissionais com curso superior.

Os dados dessa pesquisa mostram que, no ano de 1998, 11% da amostra pesquisada eram de auxiliares de sala com o ensino fundamental incompleto, 22% possuíam o ensino fundamental completo, 11% não haviam concluído o nível médio, 53% possuíam nível médio (sendo que, dessas, 15% haviam cursado nível médio magistério, 31% outro nível médio) e 7% das profissionais pesquisadas cursaram o nível médio com o adicional pré. Apenas 2% da amostra possuía o curso superior de Pedagogia e 2% possuía outro curso superior.

Esses dados mostram que em 1998 havia muitas profissionais com o ensino fundamental incompleto na rede municipal de Florianópolis. O maior número de auxiliares de sala, nesse mesmo ano e na amostra pesquisada, possuía o ensino médio completo, porém não ensino médio específico para a Educação Infantil. O outro ensino médio citado se refere a todas as outras modalidades de nível médio que não possuem o magistério como especificidade.

Em relação ao salário das auxiliares de sala, de acordo com informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, atualmente o vencimento inicial é de R\$

³² Os dados para a realização desta pesquisa de Iniciação Científica foram coletados no ano de 1998 a partir de um instrumento-padrão de coleta de dados aplicado em uma amostra de instituições em Florianópolis. Essa amostra foi coletada no cadastro de instituições que o NEE0A6 organizou para desenvolver a caracterização do atendimento no Município de Florianópolis. Fazem parte desse cadastro 251 instituições, sendo que os dados para essa pesquisa foram retirados a partir de um sorteio de 18% das instituições cadastradas, formando um total de 34 instituições, divididas nas esferas administrativas: municipais, estaduais, privadas e comunitárias.

329,80³³. Esse valor é alterado de acordo com duas variáveis: o nível (corresponde à formação) e a classe (corresponde ao tempo de serviço).

Essas duas categorias diferentes de profissionais que trabalham diretamente com as crianças - professoras e auxiliares de sala - foram estudadas por Cerisara, que pesquisou a existência ou não de uma hierarquização na dinâmica das relações:

[...] a dinâmica das relações estabelecidas entre as auxiliares de sala e professoras das creches que trabalham junto ao mesmo grupo de crianças deve ser analisada levando em consideração a existência de uma hierarquização oficial entre as duas. Esta hierarquização tem sido evidenciada através de indicadores concretos, tais como formação, carga horária semanal de trabalho, salário (CERISARA, 1996, p. 120).

A presença destas duas profissionais junto às crianças de 0 a 6 anos tem sido amplamente debatida entre os pesquisadores da área, uma vez que as funções exercidas pelas auxiliares de sala são de fato muito semelhantes às das professoras. Em razão disso, elas podem ser consideradas na verdade professoras leigas, uma vez que não têm a formação para o magistério e não pertencem à carreira do magistério, mas no cotidiano das instituições acabam desenvolvendo atividades de educação e cuidado das crianças. Como historicamente havia uma dissociação entre as atividades consideradas pedagógicas e as atividades mais ligadas ao cuidado (alimentação, higiene, sono), justificava-se a presença de uma profissional voltada apenas para estas últimas atividades, no entanto com o avanço da compreensão da especificidade da Educação Infantil e da sua função de trabalhar de forma indissociável o cuidar e educar, não se justifica mais a existência de profissionais que evidenciem a divisão entre essas tarefas; além disso, as pesquisas na área e algumas deliberações legais têm apontado para a necessidade de oferecer “um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser indivisível” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1999).

Nesse caminho, Coutinho (2002, p. 144) aponta para a necessidade avançar em relação à compreensão de uma educação que leve em conta a criança inteira e não fragmentada:

³³ Corresponde à 1,6 salários mínimos.

Não podemos contemplar a infância de forma fragmentada na creche, não podemos ter a visão de que nos momentos de cuidado ela [a criança] é corpo e durante as atividades que primem mais pelo cognitivo ela é mente, pois a criança é corpo e mente em todos os momentos.

Atualmente, de acordo com informações no Departamento de Administração Escolar – DAE – da Secretaria Municipal de Educação, não existe uma sistematização dos dados sobre a formação dos auxiliares. A informação prestada foi que está sendo criada uma outra categoria profissional para atuar na Educação Infantil, o professor auxiliar.³⁴ Isto vem se dando com o objetivo de aumentar a formação, o salário e as condições de trabalho dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. A carga horária semanal do auxiliar de sala é de 30 horas semanais, a do professor auxiliar é de 30 horas e a do professor regente varia entre 20 horas e 40 horas.

Em relação ao processo de seleção das professoras auxiliares, a informação que obtivemos junto à Secretária Municipal de Educação é que estas profissionais realizam o mesmo concurso feito para professoras regentes em caráter de substituição. A diferença está no momento de escolher a instituição em que vão atuar. A profissional classificada no concurso escolhe se quer trabalhar como professora-regente (substituta) com a carga horária de 20 horas ou 40 horas, ou se quer trabalhar 30 horas semanais como professora auxiliar (substituta). Essa escolha depende também das vagas disponíveis nas instituições.

Em relação à sua função, de acordo com informações no DAE/SME, a professora auxiliar diferencia-se da professora regente “por não ser sua a responsabilidade” planejar o tempo e o espaço das crianças, de registrar e avaliar o grupo de crianças; enfim, essa profissional acaba por assumir as funções exercidas até então pelos auxiliares de sala³⁵. Ao seu salário base é incorporado 30% de hora-atividade (H.A.), para garantir a participação deles em reuniões de pais, reuniões extras e eventuais horas extras que exijam sua dedicação.

Sobre essa nova figura, o professor auxiliar, ainda não se tem muito conhecimento, podendo desde já ser destacada a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre esta

³⁴ A formação exigida é de curso Superior – licenciatura plena. Embora esta tenha sido a informação obtida no DAE/SME, é possível encontrar professoras auxiliares formadas em nível médio. O que indica que as primeiras vagas são disponibilizadas para as profissionais com curso superior, em seguida para aquelas que estão cursando os cursos superiores e por fim para aquelas profissionais que possuem nível médio.

³⁵ De acordo com as informações obtidas no DAE/SME, o cargo de auxiliar de sala, está em extinção, ou seja, não haverá mais concurso para ocupar esta função e conforme forem surgindo vagas para este cargo, serão ocupadas pelos professores auxiliares. Esse encaminhamento parece estar vinculado às deliberações da LDB 9394/96. Esta Lei exige professor para atuar junto às crianças em creches e pré-escolas.

questão, buscando perceber a *dinâmica das relações* estabelecidas entre esses profissionais, sua função, formação, etc.

Essa tentativa de ampliar a formação dos profissionais que trabalham com as crianças nas creches e pré-escolas pode indicar uma perspectiva futura um pouco perversa. Ou seja, abre muitos precedentes para a desqualificação profissional ao permitir duas categorias diferentes, com a mesma formação, mas salários e carga horária diferentes, trabalhando com o mesmo grupo de crianças. Embora o estatuto do professor auxiliar esteja em processo de construção e discussão, a opção de contratação do professor auxiliar já vem sendo utilizada no preenchimento das vagas nas creches e pré-escolas do município. Já é possível observar na rede municipal muitos grupos de crianças tendo duas professoras que dividem o mesmo tempo e espaço, uma professora-regente e a outra professora-substituta auxiliar.

Algumas pesquisas (ROSEMBERG, 1994 ; CERISARA, 1996) fazem crítica ao fato de coexistirem auxiliares de sala e professores no mesmo espaço, constatando uma hierarquização decorrente das diferentes exigências quanto aos níveis de formação e salário, como também das atividades delegadas a cada uma dessas categorias, fato que leva a uma dicotomização entre a pessoa que educa e a que cuida. A criação do novo cargo de professor auxiliar parece não resolver esses problemas, pois continuam a ocorrer os mesmos conflitos, questionamentos e divergências.

Ávila (2002), em seu estudo de caso sobre as atividades profissionais de cuidado e educação realizadas pelas professoras de crianças pequeninhas em um CEMEI da cidade de Campinas, analisou e discutiu as práticas educativas das professoras no contexto das relações profissionais junto às monitoras e às crianças. Observou que apesar de existir uma separação de tarefas entre essas duas profissionais, há uma contaminação entre as suas práticas:

[...] especialmente a partir do aprendizado entre professoras e monitoras, essas, algumas vezes, inspirando-se no modelo do trabalho escolar das professoras e, aquelas, realizando atividades recorrentes da vida cotidiana, assim percebi a 'presença na ausência' e uma contaminação das práticas educativas que mostram a impossibilidade de separar cuidado e educação, a cabeça do corpo, a razão da emoção, o cognitivo e o afetivo... (ÁVILA, 2002, p. 221).

Nesse sentido, a análise mais geral desse quadro indica que é necessário caminhar na tentativa de integração entre as práticas educativas dos adultos que trabalham no mesmo grupo de crianças, o que na verdade tem se revelado como um grande desafio para a área: buscar que as profissionais – sejam elas auxiliares de sala, professoras-auxiliares ou

professoras-regentes – conquistem um espaço coletivo para o planejamento, o registro e a avaliação das crianças, rompendo com a prática individual e solitária durante esses encaminhamentos educativos com as crianças pequenas. E também garantir que as profissionais que atuam diretamente com crianças sejam formadas em cursos universitários de Pedagogia, abonando os direitos à formação e à profissionalização, a instrumentos teóricos e metodológicos para refletirem sobre o seu próprio agir junto às crianças, às famílias das crianças e à comunidade na qual trabalham.

3.1.2 As Professoras

A seleção para o cargo de professor para trabalhar nas Creches e nos NEIs era por indicação até o início dos anos de 80 e não existia escolaridade específica para exercer essa função. Foi realizado o primeiro concurso público para efetivação de professores em 1987, e nesse momento foi exigida a escolaridade mínima de 2º Grau, com adicional pré-escolar (nível médio) (CERISARA, 1996, p. 36).

Como já foi citado anteriormente, o Curso de Pedagogia da UFSC criou a habilitação em Educação Pré-escolar em 1980, e as análises sobre a formação dos profissionais a partir dessa data indicam que é bastante gradual a entrada das egressas da habilitação no trabalho como professoras das creches e NEIs da rede pública de educação de Florianópolis.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a criança passa a ser um sujeito de direitos, e o atendimento em creches e pré-escolas não é mais apenas um direito da mãe trabalhadora, como trazia a Lei anterior. Essa Carta Magna inclui as creches e pré-escolas na educação regular ao colocar que “o dever do Estado, em relação à educação efetiva-se [também] mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, Constituição Federal, 1988, Cap. III, art. 208, inciso IV). Além disso, essa Lei coloca como exigência a formação dos professores em nível superior, podendo ser aceito o nível médio. Nesse contexto, a partir da LDB de 1996 iniciou-se por parte das professoras e professores que trabalham em instituições de educação infantil uma corrida aos cursos superiores de formação de professores, garantindo assim a sua permanência na área.

Embora a LDB tenha trazido a exigência da formação mínima, destacando que pode ser tanto em nível médio quanto superior a exigência mínima de formação, nos concursos públicos na RME para os cargos de professora de Educação Infantil e Séries Iniciais vem sendo o curso superior.

Em uma pesquisa sobre as egressas do curso de pedagogia da UFSC realizada por Flor (1996)³⁶, intitulada *Pedagogia pré-escolar: aspectos da realidade e perspectivas de uma profissional em busca de identidade*, a autora utilizou dados de alunas que ingressaram no curso de Pedagogia da UFSC no período de 1980 a 1994 e tinha como um de seus objetivos verificar a inserção das ex-alunas do curso nas instituições de Educação Infantil na cidade de Florianópolis.

Flor mostra que em 1995 o número de profissionais formadas pela UFSC não supre as vagas da rede e que apenas um percentual muito pequeno dessas egressas foi encontrado atuando como professoras:

Foram encontradas atuando em 1995, numa amostra de 20% da rede de ensino de Florianópolis, 6 profissionais distribuídas em 6 instituições. Esses 6 profissionais correspondem a 2% do total de profissionais cadastrados nos dados da amostra (FLOR, 1996, p. 95).

Dessa forma, fica evidenciado que no ano de 1995, na amostra investigada, havia pouca expressão numérica de profissionais formadas em Pedagogia Pré-escolar atuando como professoras nas instituições de Educação Infantil da rede municipal: apenas 2%.

A pesquisadora pôde concluir, após entrevistas e levantamento de dados sobre as ex-alunas, que poucas atuavam como professoras de Educação Infantil; além disso, as poucas que trabalhavam junto às instituições assumiam cargos como coordenação e/ou direção. Esse dado pode ser reflexo da pouca exigência de formação para ocupar esse cargo naquele período.

A análise de dados mais recentes indica que vem ocorrendo uma mudança nesse quadro a partir da última LDB. Em 2002, Carolina Silva realizou uma pesquisa de Iniciação Científica na UFSC, intitulada *Alunos egressos do Curso de Pedagogia-Habilitação Educação Infantil: onde e em que trabalham?*. Nesse trabalho a autora investigou a inserção das ex-alunas do curso de Pedagogia da UFSC no mercado de trabalho. Para tanto, ela enviou questionário para as egressas do curso formadas nos anos de 1998, 1999 e 2000. Realizou a

sua análise nos dados obtidos a partir de 27 questionários respondidos e devolvidos, totalizando 30% dos formulários enviados. Para melhor discutir o tema, a autora dividiu a sua análise em quatro categorias: os dados pessoais das egressas da UFSC; os dados referentes à formação em nível fundamental, médio e superior, a experiência profissional e, por fim, o que fazem, onde estão e em que trabalham essas profissionais.

Em relação ao último item, o que fazem, onde estão e em que trabalham as egressas do curso de pedagogia da UFSC, a Silva aponta que “grande parte das egressas atuam na área da Educação Infantil”, ou seja, 60% delas atuam como professoras de Educação Infantil, 7% como professoras de Séries Iniciais, 11% em outros níveis de ensino, 11% são estudantes de mestrado, 7% exercem outras funções e 4% não trabalham.

De acordo com a autora, com a reformulação curricular de 1995 no curso de Pedagogia, a qual inseriu a docência nas séries iniciais como base comum de formação do pedagogo na USFC, questionava-se se essas profissionais estariam ou na Educação Infantil ou nas Séries Iniciais? Os dados da amostra revelaram que um percentual maior das egressas atua como professoras na Educação Infantil ou em outro nível de ensino e também como estudantes de mestrado. Desse modo, a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental ficou em terceiro lugar.

A autora aponta também que esses resultados indicam a necessidade de investigar a situação das outras habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia da UFSC, a fim de conhecer a inserção das orientadoras, supervisoras e das profissionais da educação especial no mercado de trabalho, uma vez que elas também foram habilitações oferecidas além da Educação Infantil.

Em relação à faixa etária das crianças com quem as egressas estão trabalhando, Silva revelou que muitas profissionais que trabalham 40 horas atuam com dois grupos de diferentes idades (20 horas com cada turma). Portanto, contou algumas profissionais duas vezes. Nesse sentido, notou que 29% das professoras trabalham junto a crianças com mais de 4 e menos de 7 anos (12); 19%, com crianças menores de 2 anos (8); 14% com adultos (6); 14% junto a crianças entre 2 e 4 anos (6) e, por fim, 7% nas séries iniciais com crianças entre 7 e 10 anos de idade.

³⁶ Relatório de Iniciação Científica.

Sendo assim, a autora concluiu que apesar da predominância na atuação com crianças entre 4 e 6 anos, as egressas distribuem-se entre as faixas-etárias, não havendo uma diferença muito grande entre elas.

Apesar de, no caso desta pesquisa, o interesse articular-se às egressas do curso de pedagogia que trabalham com crianças de 0 a 3 anos, tornou-se necessário fazer uma constituição do panorama do nível de formação das professoras da rede municipal de Educação Infantil, para então poder localizar as egressas do Curso de Pedagogia- Habilitação Educação Infantil e identificar as profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos.

3.1.3 Nível de formação das professoras de Educação Infantil X faixa etária das crianças

A análise dos dados sobre a formação das professoras foi realizada a partir da relação enviada pelas instituições à Secretaria Municipal de Educação. Como já foi abordado anteriormente, devido à demora da organização/sistematização dessas informações, estaremos trabalhando com os dados parciais que foram enviados à SME até o mês de maio de 2002. São dados parciais, porque muitos grupos de crianças não tinham definidas suas professoras até o mês de maio e nesse sentido o total de professoras analisadas por este levantamento corresponde a uma parte do total, ou seja, analisamos informações sobre 432 profissionais³⁷.

As crianças que freqüentam as Creches e NEIs no Município de Florianópolis estão divididas em grupos de acordo com a faixa etária, e essa divisão geralmente segue as seguintes denominações: berçário I (grupos com 15 vagas para crianças de 4 meses a 1 ano e 5 meses), Berçário II (grupos com 15 vagas para crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses), Maternal I (grupos com 15 vagas para crianças de 2 anos e 6 meses a 3 anos e 5 meses),

³⁷ Quando solicitamos à Secretaria Municipal de Educação o número exato de profissionais no cargo de professor-regente nas creches e NEIs do Município, não nos foram fornecidos esses dados. Na relação a que tivemos acesso constavam todos os profissionais que atuam na Educação Infantil, mas estavam incluídos nesse número os profissionais de educação física, o que impossibilitou trazer os números exatos.

Maternal II (grupos com 15 vagas para crianças de 3 anos e 6 meses a 4 anos e 5 meses), Iº Período (grupos com 20 vagas para crianças de 4 anos e 6 meses a 5 anos e 5 meses) e II Período (grupos com 25 vagas para crianças de 5 anos e 6 meses a 6 anos e 5 meses). Essas denominações, em muitos casos, podem não corresponder exatamente às faixas etárias citadas, pois essa correlação depende de arranjos que levam em conta a necessidade de cada comunidade e a estrutura de cada instituição.

Nos Núcleos de Educação Infantil - NEIs localizamos 182 grupos de crianças, sendo que, desse total, 16 (8,8%) grupos são formados por crianças de 0 a 3 anos (5 em período integral e 11 em período parcial) e 166 (91,2%) são de crianças de 4 a 6 anos (5 em período integral e 161 em período parcial). Com a apresentação desses dados fica bastante evidente o predomínio no atendimento a crianças de 4 a 6 anos nos NEIs.:

Nas Creches encontramos um total de 180 grupos de crianças, sendo que 66 (36,7%) grupos são formados por crianças de 0 a 3 anos de idade (64 grupos atuavam por período integral e 2 em período parcial) e 114 (63,3%) são formados por crianças de 4 a 6 anos de idade (86 grupos funcionam em período integral, e 28 grupos em período parcial). A tabela a seguir ilustra a configuração dos grupos de crianças nos NEIS e nas Creches:

	NEIs	Creches
Grupos de crianças de 0 a 3 anos em período integral	5	64
Grupos de crianças de 0 a 3 anos em período parcial	11	2
Grupos de crianças de 4 a 6 anos em período integral	5	86
Grupos de crianças de 4 a 6 anos em período parcial	161	28
Total	182	180

Fonte: DAE/SME

Figura 1 – Organização dos grupos de crianças de acordo com a faixa etária e período de permanência na instituição

Esses dados indicam que 23% dos grupos de crianças das creches e dos NEIs são formados por crianças de 0 a 3 anos de idade e 77% por crianças de 4 a 6 anos de idade, ou seja, a maioria das crianças que freqüentam NEIs e Creches estão na faixa etária de 4 a 6 anos, como indica o gráfico a seguir:

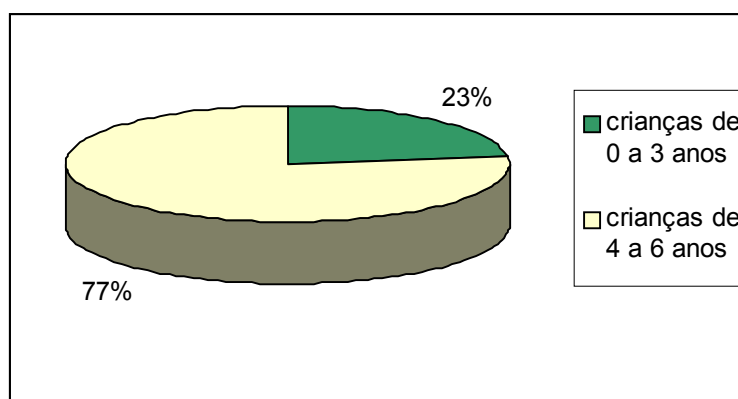


Figura 2 – Percentual de grupos de acordo com a faixa etária das crianças

A constatação que o número de crianças de 4 a 6 anos freqüentando instituições públicas de educação infantil é maior do que o número de crianças de 0 a 3 anos tem se evidenciado também em nível nacional, como indicam os dados da tabela a seguir³⁸:

Ano	Taxa de freqüência à creche/pré-escolar		
	Total	0 a 3 anos	4 a 6 anos
1995	25,1	7,6	47,8
1996	25,1	7,4	48,2
1997	26,1	8,1	50,5
1998	27,0	8,7	50,7

FONTE: IBGE, Pesquisa nacional por amostra de domicílios – 1995-1998, Microdado

A tabela acima apresenta a evolução das proporções de crianças freqüentando creche/pré-escola no período de 1995 e 1998. Além de evidenciar que a faixa etária mais atendida é de 4 a 6 anos, também mostra que o atendimento a essa mesma faixa etária é a que mais aumentou nesse período.

Em relação à análise do nível de formação das professoras e o cruzamento com a faixa etária das crianças que atuam foram realizados de acordo com o tipo de instituição: Creche ou NEI, fizemos em separado para facilitar a análise e entendendo que essa maneira contribui para obter um melhor panorama dos dados. Inicialmente apresentamos a sistematização dos números referentes à carga horária das profissionais e o tipo de contratação.

A tabela a seguir mostra a relação entre o tempo de serviço com o tipo de contratação de 432 professoras que atuam na Rede Municipal de Educação – na Educação Infantil – no município de Florianópolis:

	Creches		NEIs	
	40h	20h	40h	20h
Professores Efetivos	128	80	83	44
Professores Substitutos	11	44	14	28
Total de Professores	139	124	97	72

Fonte: DAE/SME

Figura 3 - Professores Efetivos e Substitutos / Carga horária

Esses dados revelam que, do total de 432 professoras analisadas atuando no ano de 2002 com crianças de 0 a 6 anos de idade na rede municipal, 22,5 % eram contratadas como substitutas (CLT) e 77,5% efetivas, e tanto nas Creches quanto nos NEIs o destaque ficava na carga horária de 40h.

Para fazer uma análise da formação das professoras de acordo com a faixa etária das crianças com quem estavam trabalhando no ano de 2002, é importante observar que percebemos muitas profissionais atuando por 20 horas com um grupo de crianças e por outras

³⁸ Maiores informações ver: Kappel, 2000

20 horas com outro grupo de crianças, e isso acontece também com profissionais que atuam por 40 horas, pois não é raro encontrá-las trabalhando com dois grupos distintos de crianças (20 horas com cada grupo) – em muitos casos as faixas etárias das crianças são diferentes. Por isso, algumas profissionais foram contadas duas vezes, o que elevou o número de professoras. Embora os dados tenham sofrido essa distorção, achamos importante visualizar como se configura a formação das professoras de acordo com a faixa etária das crianças. Em relação ao nível de formação³⁹ das professoras, encontramos desde profissionais com magistério até com cursos de especialização.

3.1.4 Professores de crianças de 0 a 3 Anos de idade na RME de Florianópolis

Analisamos os dados de 122 professoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos nas creches do Município de Florianópolis e o gráfico 1 nos indica, em percentual, a formação das professoras de crianças de 0 a 3 anos nas creches (efetivas e substitutas):

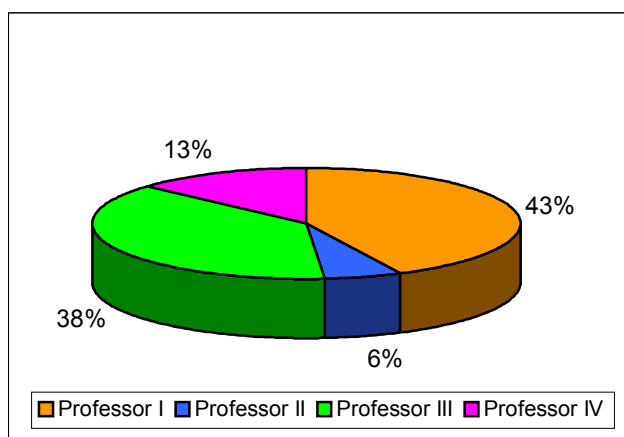


Figura 4 – Formação das professoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos em creches

³⁹ A denominação professor I, II, III, IV e V é utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e relaciona-se com o nível de formação dos Professores. Essas denominações correspondem respectivamente às formações em ensino médio, licenciatura curta, licenciatura plena, especialização e mestrado. No caso dos professores substitutos, professor II equivale também àqueles que estão cursando pedagogia (a partir da 5ª fase).

Do total de 122 professoras que identificamos trabalhando com crianças pequenininhas, 45 (43%) possuem nível médio, 6 (6%) profissionais estão cursando faculdade, 40 (38%) possuem curso superior e 14 (13%) professoras têm especialização.

Em relação às professoras de 0 a 3 anos que trabalham em NEIs, os dados enviados pela SME não informavam ainda as profissionais que estariam assumindo as turmas das crianças de 0 a 3 nos NEIs. Pelo fato de não termos conseguido junto à SME essas informações, não foi possível construir um panorama específico sobre a formação das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos dos NEIs. Apesar de os NEIs atenderem a um número menor de crianças de 0 a 3 anos do que as creches, torna-se bastante importante para a área a construção do panorama da formação das suas profissionais.

3.1.5 Professores de crianças de 4 a 6 anos de idade na RME de Florianópolis

Em relação às professoras que trabalham com grupos de crianças de 4 a 6 anos de idade, a formação em nível superior é a que mais se destaca, tanto nas Creches quanto nos NEIs. Para visualizar com maiores detalhes esses dados, iniciemos a nossa análise com as profissionais que trabalham nos NEIs.

Das 195 profissionais que localizamos trabalhando com crianças de 4 a 6 anos nos NEIs, o gráfico a seguir mostra os níveis de formação:

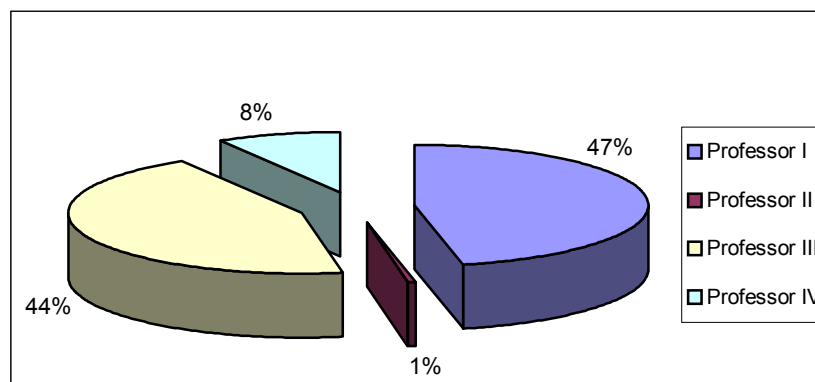


Figura 5 – Formação das professoras que trabalham com crianças de 4 a 6 anos em NEIs

Esses dados revelam que a maioria das professoras de crianças de 4 a 6 anos de idade possui nível superior (Professor III e IV), embora os números dos professores com nível médio (professor I) estejam bem próximos, e que ainda é grande o número de profissionais com nível médio. Isso confirma o que a área da formação dos professores vem defendendo, ou seja, a necessidade de pensar na garantia de formação para os profissionais que ainda não concluíram o ensino fundamental, médio ou superior, assegurando assim a melhoria do atendimento às crianças, como afirma Barreto (1994, p.11): “no caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento” e ainda possibilitar o acesso dessas profissionais a uma formação continuada sistemática. Por outro lado, também indica que a partir da LDB 9394/96 vem aumentando o nível de formação das professoras de crianças de 0 a 6 anos.

Nas creches, entre as professoras que trabalham com crianças de 4 a 6 anos, o curso superior também se destaca, como mostra o gráfico a seguir:

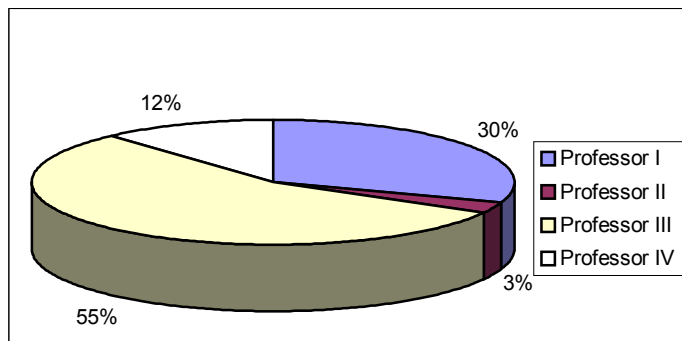


Figura 6 – Formação das professoras que trabalham com crianças de 4 a 6 anos em Creches

Comparando a formação das professoras de crianças de 4 a 6 anos das Creches e dos NEIs, é possível indicar que as professoras das Creches possuem um nível de escolaridade mais elevado do que as professoras dos NEIs, e este dado parece indicar uma tendência inversa à que vínhamos pensando, pois se as Creches atendem mais crianças menores e os NEIs preferencialmente crianças maiores, seria de se esperar que nos NEIs houvesse professores com maior formação. Embora desde a criação da Rede Municipal de Educação

Infantil no município de Florianópolis as creches deveriam atender prioritariamente crianças de 0 a 6 anos durante período integral e o NEIs crianças de 4 a 6 durante período parcial, é possível perceber que esse dado não se confirma com muita precisão, pois encontramos alguns NEIs atendendo crianças de 0 a 6 anos em período integral e creches com períodos parciais de atendimento, o que influencia diretamente no quadro de professores. De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação/DAE, isso pode variar em alguns bairros da cidade, dependendo muito da clientela.

3.1.6 As professoras egressas do Curso de Pedagogia-Habilitação Educação Infantil/UFSC

Do total das professoras que trabalham na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, encontramos na rede regular 24 egressas do curso de Pedagogia-Habilitação Educação Infantil formadas na UFSC a partir da reformulação curricular de 1995. Dessas, 7 são substitutas e 17 efetivas. A propósito da carga horária semanal, 12 das professoras efetivas são contratadas com a carga horária de 40 horas semanais e 5 com 20 horas semanais. Em relação às profissionais contratadas em caráter de substituição, 4 trabalham com a carga horária de 40 horas e 3 com 20 horas semanais.

No tocante à faixa etária das crianças com quem trabalham, 15 egressas são professoras de crianças de 4 a 6 anos, 6 são professoras de crianças de 0 a 3 anos e 1 trabalha 20 horas com crianças de 0 a 3 e outras 20 horas com crianças de 4 a 6 anos. Foram encontradas 2 egressas em outros cargos, 1 é professora auxiliar de um grupo de crianças de 4 a 6 anos de idade e outra exerce a função de auxiliar de ensino.

Na realização desta pesquisa utilizamos entrevistas feitas com 4 dessas ex-alunas que atuam como professoras de crianças de 0 a 3 anos de idade. Os dados sobre estas professoras egressas seguem na tabela em anexo⁴⁰.

⁴⁰ Ver anexo 3

3.2 A creche pesquisada

Construímos um contexto histórico baseado em informações obtidas através de visitas a órgãos públicos – como a ASPLAM/SME, o IBGE e o IPUF –, de pesquisa em bibliografias diversas e através de entrevistas com alguns dos sujeitos⁴¹ que compõem esse contexto, buscando revelar uma parte da história da instituição, dos seus profissionais e da comunidade, e foi contada a partir de muitas vozes.

A creche situa-se em uma localidade que fica na região sul da Ilha de Santa Catarina. De acordo com o Guia das ruas de Florianópolis (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Guia das Ruas de Florianópolis, 1999), na localidade foi encontrado um extenso sítio arqueológico, que foi explorado entre os anos de 1962 e 1967, onde, segundo esse referencial, foram encontradas conchas, carvão vegetal, machados polidos, batedores, amoladores, além de 172 sepultamentos. Esse acervo arqueológico foi depositado no Museu do Homem do Sambaqui, em Florianópolis.

Em relação à constituição da localidade, não há muitos registros nos órgãos oficiais, e para conhecer mais a esse respeito foram realizadas entrevistas com uma funcionária da creche (indicada pela diretora, pois é a pessoa que está trabalhando lá desde a inauguração da mesma), com uma mãe⁴² e com uma pessoa da comunidade (conhecida e indicada pelas pessoas que estão na creche há mais tempo).

De acordo com informações obtidas de uma funcionária da creche e moradora da localidade, a constituição da comunidade se deu de maneira clandestina:

Era uma área da marinha, e um morador, o Seu Juca, que depois deram o nome da rua a ele, a rua tem dois nomes, o oficial e este, ele foi loteando e vendendo, dizem que isso aqui era um caminho, ele foi loteando espaços aqui do lugar, e era só mato. Sem nenhuma infraestrutura, as pessoas iam vindo, como era o lugar mais barato da ilha, as pessoas vinham para cá, vinham do interior (funcionária da creche e moradora da localidade, 12/09/2002).

⁴¹ Para compor esse histórico entrevistamos uma funcionária que trabalha na creche desde o ano da sua inauguração, uma mãe que teve seu filho na creche também desde a inauguração e uma pessoa da comunidade.

⁴² A atual professora do III Período (turma composta por crianças que estão na creche desde o ano da inauguração) foi quem indicou as famílias para entrevista, sendo que os critérios utilizados para a indicação foram: disponibilidade e acessibilidade. Nesse sentido, a professora indicou as mães que achava que concordariam e que teriam disponibilidade para serem entrevistadas. A partir dessas indicações foi feito contato com a primeira mãe da relação, a qual imediatamente aceitou participar. Nesse sentido, não foi necessário fazer contato com outras famílias, pois tínhamos como meta entrevistar apenas uma mãe ou um pai.

Em relação à procedência dos moradores da localidade, a moradora entrevistada e mãe de uma criança que frequenta a creche informa que: “A maioria são pessoas do oeste [Oeste do Estado de Santa Catarina] e do Paraná. Como trabalho na comunidade, percebo que a maioria é pessoas de fora” (Mãe, entrevista 17/09/2002).

Esse dado é também confirmado pela funcionária da creche:

a maioria vem do oeste [**Oeste do Estado de Santa Catarina**], as pessoas... muitas delas são do oeste, existe assim, uma ligação muito forte com duas religiões, os evangélicos, aí das mais diversas ramificações e o espiritismo, são duas religiões bem marcadas aqui. (Funcionária da creche e moradora da localidade, 12/09/2002).

O acesso à localidade pode se dar preferencialmente⁴³ de três maneiras. Pode-se chegar do centro de Florianópolis através do distrito ao qual pertence localidade pesquisada, fazendo um percurso de aproximadamente 27 Km. Uma outra possibilidade para quem vem do centro da cidade em direção à localidade é a estrada que foi construída em 1998, a qual liga o Rio Tavares à localidade pesquisada. Embora se constitua em uma alternativa que encurta o percurso em quase 3 Km em relação ao trajeto citado anteriormente, não vem sendo conservada, apresentando-se com trechos de asfaltos e muitos trechos onde o asfalto já foi completamente destruindo. Apesar de ser uma rodovia construída recentemente, encontra-se bastante desgastada. Sobre isso, a funcionaria da creche comenta:

Na verdade foi todo asfaltado, mas as pessoas dizem que o material foi de má qualidade, com o tempo ele foi se desfazendo, mas como aqui, os pais na maioria deles não têm carro, isso não se constitui um problema (Funcionária da creche e moradora da localidade, 12/09/2002).

A outra forma de chegar até a localidade é passar por dentro da Base Área de Florianópolis (BAFL)⁴⁴; esse trajeto é o mais rápido dos descritos até aqui. Embora o percurso seja o mais curto e o que se encontra em melhor estado de conservação, a passagem por dentro da Base Aérea é restrita. O ônibus que faz linha do centro até essa localidade faz o percurso que passa por dentro da Base, mas o acesso aos carros de passeio e demais carros é rigorosamente controlado. As informações obtidas na BAFL indicam que existe uma cota de autorizações de passagem de carros, chamada de passes. O número de passes sofre a

⁴³ Digo preferencialmente pelo fato de Florianópolis ser uma ilha e, nesse sentido, pode-se chegar de barco ou ainda por outros percursos ainda mais longos, passando por outras localidades e praias.

⁴⁴ BAFL (Base Área de Florianópolis) foi criada em 1923, ocupa uma área de 8,5 quilômetros quadrados.

influência de cada administração, ou seja, de cada comandante. De acordo com informações obtidas na BAFL, o que determina o número de passes é principalmente o aspecto referente à segurança da Base. Em relação à influência da Base na localidade, Elisabete tece o seguinte comentário:

Para nós não tem muita influência a Base, a única influência é assim para quem tem carro. O ônibus passa ali por dentro, mas para quem tem carro fica mais difícil. É difícil para conseguir passar, eles têm uma certa quantidade de pessoas cadastradas e só estas pessoas podem passar por ali. A não ser em caso de emergência, como emergência médica, eu já consegui passar (Mãe, entrevista, 17/09/2002).

De acordo com informações obtidas no IBGE, o Censo de 2000 revela informações sobre a população da localidade onde está inserida a creche pesquisada. O IBGE dividiu essa localidade em duas partes para facilitar o recolhimento dos dados. Mas não foi encontrado nenhum mapa ou nenhuma delimitação que descrevesse em detalhe a área e os limites de cada uma dessas partes, portanto não fizemos diferença entre as duas, consideramos como uma única comunidade. Nesse sentido, em relação à população, o Censo do ano de 2000 revela que possui uma população de 7.511 habitantes, sendo que, deles, 3.802 são mulheres e 3.709 são homens. Esses dados do Censo de 2000 informam também a população infantil da comunidade, como mostra a tabela a seguir:

Faixas Etárias	Crianças com menos de 1 ano de idade	Crianças de 1 ano de idade	Crianças de 2 anos de idade	Crianças de 3 anos de idade	Crianças de 4 anos de idade	Crianças de 5 a 9 anos de idade	Total de crianças de 0 a 4 anos de idade
Quantidade	174	161	168	158	168	839	829

FONTE: IBGE/Senso 2000

Figura 4 – População infantil no bairro onde está a creche pesquisada

Esses dados mostram que a localidade possuía no ano de 2000 aproximadamente 829 crianças na faixa etária de 0 a 4 anos de idade. Embora o Censo não apresente dados sobre essas crianças, essa informação indica que é uma localidade com grande número de crianças. Apesar disso, não é possível indicar a demanda por creche nesta localidade, pois, como a Educação Infantil não possui caráter obrigatório, não temos como dizer o número de crianças é o mesmo que freqüentaria a creche, a não ser que perguntássemos para todas as famílias da comunidade. O único indicativo é o número de crianças na lista de espera por vaga, e é um número bastante elevado.

Em relação à estrutura da localidade, são poucos os serviços oferecidos e não é uma localidade que dispõe de muita infraestrutura, a maioria das ruas são de terra, e apenas as duas ruas principais são de calçamento. Os moradores não possuem muitas opções de compras e lazer, e não é visível a presença de muitos restaurantes e lanchonetes. Sobre isso a moradora e mãe de uma criança na creche conta:

De serviços tem apenas o nosso comércio que é bem fraco, mercado, padaria, geralmente tem uma lojinha que é a proprietária mesmo quem cuida, então, empresa aqui não tem, são poucas as pessoas que tem condições de contratar alguém para fazer serviços de casa, faxina (Mãe, entrevista 17/09/2002).

A partir dessas falas é possível compreender e conhecer um pouco mais da localidade e do contexto em que a creche está inserida, sabendo que este é apenas um recorte, um olhar e que muitos outros olhares podem ser descritos.

A creche pesquisada foi construída em um terreno doado à Prefeitura Municipal de Florianópolis pelo Conselho Comunitário da Associação de Moradores da Rua do Juca. Esse processo de conquista e doação do terreno não aconteceu de maneira simples, ou seja, é fruto de luta, persistência e organização dos moradores da comunidade, que reivindicaram a construção de uma creche para os seus filhos. De acordo com informações obtidas com Sr. Rosalvo de Sousa⁴⁵, morador da localidade, a doação do terreno ao conselho comunitário se deu a partir de muita luta:

[...] o Sr João Nunes, o Valterlon e outros moradores da comunidade invadiram e cercaram o terreno com o objetivo de ‘arrumar’ uma área para construir uma creche. Este local foi escolhido devido a sua localização. O dono do terreno, Sr. Spyrus não gostou, assim que ficou sabendo procurou o seu advogado para esclarecer. Durante todo esse momento, eu servi de intermediário entre as duas partes. Depois de muita conversa, o Seu Spyrus resolveu ceder o terreno para a construção da creche, mas com a condição que o nome da sua mãe deveria ser o nome da creche. A doação foi feita para o pessoal do ditame.

Desse modo, a creche recebeu o nome da mãe do dono do terreno, como foi exigido. De acordo com as informações obtidas na Secretaria da Educação (ASPLAN), o terreno doado apresenta a área total de 3.130,00 m², confronta-se na parte da frente com a Rua do Juca, nos fundos com as terras de Antolino Pedro da Silva, na lateral direita com a Rodovia Açoriana e na lateral esquerda com as terras de Jair Pereira.

⁴⁵ Na época da luta da comunidade pelo terreno, o Sr. Rosalvo era funcionário do proprietário das terras.

A partir da doação do terreno para a construção da creche, a Prefeitura Municipal (na gestão da Frente Popular de 1993 a 1996) iniciou as obras em 1995 e no mesmo ano foram interrompidas. Em 1997 (na Gestão Capital da Gente) foi retomada a construção, sendo concluída em julho do mesmo ano.

A construção da creche seguiu o padrão arquitetônico chamado “A”, padrão mais comum entre as creches da rede. Esse padrão segue um modelo de construção em blocos, e o número de blocos depende, entre outros fatores, da demanda e das condições financeiras de cada unidade⁴⁶. O primeiro bloco desse modelo é constituído por duas salas, o segundo bloco também por duas salas e o terceiro bloco por mais duas salas.

No ano de 1997 foi construído o primeiro bloco, com duas salas, e a creche atendia 30 crianças. Em relação às turmas que a freqüentaram no ano de inauguração, a funcionária esclarece: “Começou com uma turma de berçário II e maternal I. Éramos em duas salas, só tinha essas duas salas aqui. Ficou por muito tempo sendo duas salas” (Funcionária da creche e moradora da localidade, 12/09/2002).

A definição pela turma de berçário II e de maternal I se deu em função de a demanda na comunidade ser maior para o atendimento a crianças de 0 a 3 anos de idade, ou seja, embora houvesse procura também para o atendimento de outras faixas etárias, como neste ano de 1997 havia apenas duas salas, foram contemplados os grupos em que a procura era maior. Como comenta Elisabete:

Na época eles selecionaram todas as crianças de 0 a 6 anos e como só tinha duas turmas, duas salinhas eles deram preferência para as turmas que tivesse maior procura, no caso colocaram berçário II e maternal I. Assim, o meu menino, que é o mais velhinho, entrou e o outro, que tinha 4 meses, não conseguiu, porque ele seria o berçário I. Aí eu trouxe tudo o que precisava, os documentos e daí começaram com as crianças (Mãe, entrevista 17/09/2002).

Outra informação bastante importante refere-se à seleção das crianças que freqüentariam a creche, de acordo com a funcionária entrevistada, desde a fundação o critério é o mesmo:

⁴⁶ Para maiores informações, ver a pesquisa *Espaço da creche: que lugar é esse?*, de Kátia Adair Agostinho. Essa pesquisa está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC

Nunca foi sorteio, sempre houve uma comissão que era composta por pais, funcionários e, depois de um tempo, quando os agentes comunitários começaram a também compor o cenário da comunidade, começaram a participar. O critério para conseguir a vaga é a renda per capita da família, a menor renda... ainda que não devesse ser, mas a demanda é muito grande (Funcionária da creche e moradora da localidade, 12/09/2002).

No ano de 1998, contando ainda com duas salas, a creche atendeu os grupos de maternal I e maternal II. Em 1999, os grupos de maternal II e I Período. No ano de 2000 a creche foi ampliada, recebeu mais duas salas e, conseqüentemente, ampliou o número de crianças a serem atendidas. Os grupos de crianças daquele ano foram: Berçário II, Maternal II, I e II Períodos. Em 2001, a Creche atendeu os grupos Berçário II, Maternal I, I e II Período. Até o ano de 2001 todos os grupos eram atendidos por período integral. Em 2002, recebeu mais um bloco de duas salas, ficando então com seis salas, e atendeu um total de 133⁴⁷ crianças distribuídas nos seguintes grupos: Berçário I, Maternal I, Maternal II (duas turmas, uma em período integral e outra em período parcial), I, II e III Período. O III Período permanece na creche em período parcial (período matutino), e como a sala ficaria vazia no período vespertino foi decidido atender por período parcial outro grupo de crianças. A demanda indicou a necessidade de mais um grupo de Maternal II. De acordo com informações obtidas com a funcionaria da creche, a condição para que atendessem a mais um grupo de Maternal II era que os pais aceitassem a condição de período parcial.

Sobre a estrutura física da creche, ela se constitui atualmente de seis salas (um banheiro para cada duas salas), um hall central, que é diariamente utilizado como refeitório (é utilizado também para outras atividades, como, por exemplo, para reunião de pais e atividades para todos os grupos, por exemplo, apresentação (de teatro); há também uma cozinha (com uma dispensa), sala das professoras, secretaria/sala da direção, um banheiro para os adultos e uma lavanderia. A área externa comporta três parques, em um ficam balanços e brinquedos, em outro fica uma casinha e em outro há uma horta.

Em frente à creche fica uma peixaria e mais à frente uma loja de venda de produtos de R\$1,99. Na lateral direita há um ponto de venda de frutas e verduras (Chamado de Direto do Campo) e uma oficina de conserto de jóias e relógios. O lado esquerdo faz divisa com um

⁴⁷ De acordo com informações obtidas na secretaria da creche, no mês de outubro de 2002 a lista de espera por vagas chegou a 188 crianças.

terreno baldio (que, de acordo com informações de funcionárias da creche, pertence ao Conselho Comunitário e tem como destino a construção de uma praça).

3.2.2 Os protagonistas da creche

3.2.2.1 As Profissionais:

As profissionais da creche pesquisada foram classificadas de acordo com o cargo que ocupam: professoras, auxiliares de sala, professoras-auxiliares, auxiliares de ensino, coordenadora pedagógica, diretora e professor de Educação Física. Os dados aqui analisados foram retirados de questionários aplicados a essas profissionais no mês de setembro de 2002.

As professoras são sete em efetivo exercício, cinco delas efetivadas no concurso público do ano de 2002 e as outras duas trabalham na rede desde o ano de 1993. Do total de professoras, cinco são contratadas para trabalhar com a carga horária de 40 horas semanais e duas para trabalhar durante 20 horas semanais. Em relação à formação dessas profissionais, seis são formadas em Pedagogia, sendo que, dessas, cinco são formadas em Educação Infantil pela UFSC, uma é formada em Orientação Educacional pela UDESC e a outra professora possui Magistério e está cursando Pedagogia a Distância, na UDESC.

As idades dessas professoras são: três possuem 25 anos de idade, duas 28 anos, uma 31 anos e uma não informou. Dessas, cinco são casadas e duas são solteiras, três possuem filhos (um filho cada uma), sendo que apenas uma tem seu filho(a) atendido(a) pela creche. Em relação à localidade em que moram, duas residem na mesma localidade da creche, enquanto outras três professoras residem em bairros que também ficam na região sul da ilha, uma em um bairro na região central e outra em um bairro que fica na região norte da Ilha.

Esse dado, relativo ao bairro onde as professoras residem, evidencia que a maioria delas precisa se locomover por um longo percurso de suas casa até a creche, sendo necessário pegar dois ônibus na ida e dois ônibus na volta.

Em relação às auxiliares de sala, a creche conta com quatro profissionais. Todas são efetivas na rede e trabalham 30 horas semanais. Sob o aspecto da formação destas

profissionais, uma está cursando Pedagogia (Educação Infantil) na UFSC, duas cursam Pedagogia na UDESC (Pedagogia a Distancia) e uma possui o Curso de Pedagogia concluído e formou-se na UDESC (Orientação Educacional).

A idade das auxiliares de sala são: uma tem 39 anos, duas 34 e uma 33 anos de idade. Sabe-se também que, do total de quatro profissionais que exercem a função de auxiliar de sala, três são casadas e uma é solteira. Delas, três têm filhos, e dessas, uma profissional tem dois filhos que estão na creche e uma outra possui um(a) que também está na creche.

Duas auxiliares de sala moram na mesma localidade da creche, enquanto que outras duas moram em bairro vizinhos à localidade.

A creche conta com duas professoras (uma mulher e um homem) de Educação Física que trabalham 20 horas semanais cada uma. Essa professora é efetiva na rede⁴⁸ e trabalha com as crianças de 4 a 6 anos(I, II e III Períodos), enquanto o professor é substituto e trabalha com grupos de crianças pequenininhas (berçário I, Maternal I e II). A professora mora em Coqueiros e o professor no bairro Córrego Grande, também bairros distantes da creche.

São oito as professoras que estão nos cargos de professoras-auxiliares na creche pesquisada, todas contratadas como substitutas. Em relação à formação dessas profissionais, três são formadas em Pedagogia (Educação Infantil) na UFSC, três possuem Magistério, uma está cursando Pedagogia (Educação Infantil) na Univali e uma cursa Pedagogia a Distância na UDESC. As idades dessas profissionais estão compreendidas nas seguintes faixas etárias: quatro na faixa etária de 22 a 24 anos, duas na faixa etária de 32 a 35 e duas profissionais na faixa etária de 41 a 45 anos de idade. Do total de professoras-auxiliares, apenas uma reside na mesma localidade da creche, o restante vive em localidades vizinhas, também ao sul da ilha.

A creche pesquisada possui uma Orientadora Pedagógica desde o início de 2002, e, contratada como efetiva, trabalha com a carga horária de 40 horas semanais. É formada em Pedagogia (Supervisão Escolar) na UFSC. Essa instituição possui também uma diretora que está na creche desde o ano de 2000 e que é formada em Educação Física e Pedagogia (ambos na FURB)

⁴⁸ Esta professora trabalha há 11 anos da Rede Municipal e iniciou na creche e na Educação Infantil em setembro do ano de .

A instituição possui ainda duas auxiliares de ensino, contratadas como efetivas para trabalhar 20 horas semanais cada uma.⁴⁹ Em relação à formação dessas profissionais, uma é formada em Educação Física na UDESC e outra cursa Licenciatura em Física na UFSC e Pedagogia a Distância na UDESC.

Em relação às profissionais de serviços gerais e da cozinha, não são funcionárias da Prefeitura, pois são funções que foram terceirizadas.

3.2.2.2 *Os meninos e meninas do Maternal I e as suas famílias:*

No ano de 2002, as crianças matriculadas em período integral no grupo do Maternal I correspondem a 14 crianças, e em período parcial mais 2 crianças. No final do mês de outubro, mais uma criança foi matriculada em período parcial. Sendo assim, o Maternal I é composto por 17 crianças. Desse total, 9 são meninas e 8 são meninos que estão na faixa etária de 2 a 3 anos (a criança mais nova completa 3 anos em agosto de 2003).

Para conhecer mais sobre as crianças do Maternal I, tornou-se necessário recorrer às suas famílias, a fim de construir uma *rede de informações* sobre o contexto de vida dessas crianças. Nesse sentido, foram encaminhados no mês de setembro alguns questionários⁵⁰ para as famílias responderem. Foi a partir dos questionários que os dados a seguir foram obtidos.

As ocupações das mães das crianças do Maternal I são: faxineira ou doméstica, auxiliar de cozinha, assistente social, operadora comercial, coordenadora de eventos, caixa. Uma mãe é professora na creche pesquisada e outra é auxiliar de sala. A escolaridade das mães varia bastante, como indicam os dados: quatro mães possuem o ensino fundamental incompleto, quatro o ensino fundamental completo, duas o nível médio incompleto, duas o nível médio completo, duas o curso superior completo e uma o curso superior incompleto.

Em relação às ocupações dos pais, encontramos grande diversidade de profissões: pintor, auxiliar operacional, gesseiro, segurança, policial militar, chefe administrativo (PMF), porteiro, vigia, operador de central telefônica, vendedor e pedreiro. Os dados da escolarização dos pais são os seguintes: quatro possuem o ensino fundamental incompleto, um o ensino

⁴⁹ As duas trabalham 20h em uma creche e mais 20 em outra creche, portanto, exercem uma carga horária semanal de 40 horas como funcionárias da Prefeitura.

⁵⁰ Quinze famílias devolveram os questionários respondidos.

fundamental completo, dois o ensino médio completo, sete o ensino médio incompleto e um não respondeu.

Quanto à renda familiar, 11 famílias informaram que recebem de 2 a 3 salários mínimos, 3 recebem de 4 a 5 salários e uma família recebe mais de 8 salários mínimos. Em relação às religiões que seguem, os dados são os seguintes: 8 famílias informaram serem seguidoras da religião católica, 1 da Adventista do 7º Dia, 1 Espírita, 2 Assembléia de Deus, 2 Congregação Cristã do Brasil e 1 declarou não seguir nenhuma religião.

Buscou-se também saber a origem das famílias das crianças do Maternal I: das mães que responderam ao questionário, 7 informaram serem de Florianópolis, 1 veio da região oeste de Santa Catarina, 1 do norte de Santa Catarina, 2 do estado do Paraná e 4 de outros estados brasileiros. Em relação aos pais, 9 são de Florianópolis, 3 do oeste de Santa Catarina, 1 é do Paraná, 1 veio de outro estado brasileiro e 1 não informou a origem.

A partir desta contextualização sobre a educação infantil na RME de Florianópolis e sobre a creche em que realizamos as observações, buscamos com nossas análises aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas das professoras, egressas do Curso de pedagogia, que atuam com crianças de 0 a 3 anos quanto: as funções que exercem; aos conhecimentos necessários para o exercício da função e às condições concretas de trabalho. Também buscamos, nos capítulos que se seguem, identificar os elementos facilitadores e/ou dificultadores da prática pedagógica das professoras.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Educar Cuidando: em discussão as especificidades das práticas pedagógicas de Professoras egressas do curso de pedagogia que atuam com Crianças de 0 a 3 anos de idade

A discussão das práticas pedagógicas das professoras, egressas do Curso de Pedagogia que atuam com crianças de 0 a 3 anos, tem se revelado a partir da análise dos estudos e das pesquisas como uma grande necessidade para a área da Educação Infantil. Ainda é pequena a visibilidade do trabalho que é realizado por essas profissionais, pois conhecemos muito pouco sobre o cotidiano das professoras de crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Para compreender a especificidade das práticas pedagógicas das professoras de crianças pequeninhas em creches é que iniciamos este capítulo com uma breve retomada da trajetória dos serviços nas instituições destinadas à infância e uma explanação das diferentes concepções que as permeiam.

As primeiras alusões a creches como espaços responsáveis por crianças pequenas datam do final do século XIX. Os estudos sobre as creches indicam que, nesse período inicial, elas estavam voltadas ao atendimento de crianças pobres a partir de uma vertente assistencialista, que visava resgatar a criança pequena e pobre da ameaça de doenças e da morte, e também, conter estas crianças e liberar as mulheres para o mercado de trabalho.

Também no final do século XIX inicia-se a instalação de jardins-de-infância, instituições privadas destinadas a crianças ricas. Percebe-se nessas instituições um esforço para diferenciá-las dos asilos e das creches, ao ser utilizado frequentemente o termo *pedagógico* em suas propostas. Através da utilização de um projeto chamado pedagógico, essas instituições buscavam valorizar-se e diferenciar-se das creches. O desejo de seus idealizadores era de que fossem destinadas a educar e não apenas a cuidar das crianças. (KUHLMANN, 1998)

Alguns autores brasileiros (KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN, 1998), em estudos sobre a história das instituições infantis, indicam essa dupla trajetória das instituições de cuidado e educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, revelando a existência de duas formas de caracterização do serviço às crianças pequenas, que se diferenciavam de acordo com os segmentos de classe a que eram destinadas. Por um lado, as instituições que realizavam um trabalho denominado *assistencialista* e, por outro, as que realizavam um trabalho de caráter chamado *educativo*.

Esta dupla trajetória das instituições de Educação Infantil no Brasil é identificada nos estudos sobre o trabalho com crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos, os quais apontam que, para as crianças pobres, o atendimento se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e higiene e com a formação “dos bons hábitos para o convívio em sociedade”. Enquanto que, para as crianças ricas, a educação pré-escolar voltava-se para o desenvolvimento cognitivo, social e de outras habilidades.

Os registros das primeiras instituições de atendimento à infância já apontavam a falta de indicadores sobre o papel dessas instituições e, como consequência, as diferentes exigências quanto à formação das profissionais que nelas trabalhavam. Nas creches trabalhavam professoras leigas, enquanto nas escolas maternas e jardins de infância o trabalho era realizado por professoras formadas, geralmente nas escolas normais. Essa diferença entre as profissionais é indicada por Vieira (1999, p.29): “para as creches o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins de infância o profissional era o professor”⁵¹. Apesar das distintas exigências quanto às profissionais para trabalhar com as crianças de 0 a 6 anos de idade, ao que tudo indica é unânime a opinião sobre a presença maciça de mulheres.

Em relação às crianças e a suas faixas etárias, Kishimoto (1988) afirma que a creche destinava-se às crianças de 0 a 2 anos, enquanto que as escolas maternas destinavam-se às crianças de 2 a 4 anos de idade e que ambas tiveram orientações diversas. Essa mesma autora

⁵¹ Geralmente as professoras eram egressas dos cursos normais, destinadas à tarefa de educar e socializar as crianças pequenas.

indica também que o Jardim-de-Infância surgiu como instituição formal de base escolar, com jogos, recreação e atividades preparatórias a partir da proposta pedagógica froebeliana⁵².

O surgimento de creches se intensificou no Brasil – como em vários outros países – vinculado às necessidades do trabalho feminino fora do domicílio, visando também atender a questões diversas, como a desnutrição, a mortalidade infantil, o abandono, entre outros. No período de expansão das creches, as profissionais que trabalhavam nessas instituições também vinham da área da saúde e da assistência e eram educadoras leigas ou auxiliares, dirigidas por médicos, assistentes sociais e irmãs de caridade.

A diferença entre o atendimento oferecido às crianças nas creches e jardins de Infância – por um lado, um atendimento de caráter assistencialista, por outro, educativo – gerou uma *falsa divisão* entre as práticas realizadas nessas instituições, como apresenta Cerisara:

Nesta falsa divisão ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam em uma suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar de escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 12)

De acordo com Kuhlmann (1998), a questão central dessa discussão não está na ausência de um projeto educativo por parte das creches chamadas assistenciais e na existência de um projeto educativo nas instituições de caráter educativo – os jardins de infância e escolas maternais, como eram geralmente chamadas na época. Segundo a perspectiva do autor, os dois tipos de atendimento baseavam-se em propostas educativas: a primeira era uma proposta voltada para a população pobre, na qual se enfatizava a disciplina e a aprendizagem de normas sanitaristas, proposta essa considerada preconceituosa e discriminatória, pois, como afirma Kuhlmann (1999, p. 54): “é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância, que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber”, enquanto que a segunda

⁵² Kishimoto aponta que desde a sua origem, em 1840, na Alemanha, o jardim-de-infância, ou *Kindergarten*, foi concebido por Frederico G. Fröebel como uma pré-escola de caráter educativo; de acordo com a autora, “ao escolher esse nome para a sua escola, Fröebel serviu-se de uma metáfora do crescimento de uma planta. Chamou de jardineira a professora de educação infantil, a qual, juntamente com a família, deveria estimular o desenvolvimento intelectual, emocional físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos, à semelhança de um jardineiro que cuida carinhosamente de suas plantas” (KISHIMOTO, 1988, p. 58)

perspectiva referia-se a uma proposta de educação escolarizante e preparatória para o ensino elementar ou fundamental.

O debate em torno dos serviços nas instituições de Educação Infantil na década de 90 indica que essa dicotomização entre assistir às crianças e educá-las não contempla o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas⁵³, e nesse sentido deveria ser superada. Superar essa dicotomia significava avançar em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse a atender às especificidades que o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 4 a 6 anos), ou pelo tempo de atendimento (parcial ou integral), ou ainda pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas), ou seja, é necessário avançar para um trabalho com as crianças em espaços coletivos que envolva de forma integrada e inseparável as chamadas atividades de caráter pedagógico e as chamadas atividades de cuidado.

O entendimento de que as instituições de Educação Infantil têm a função de educar e cuidar parte da compreensão de que elas devem contemplar as especificidades que o trabalho com crianças pequenas exige. O cuidar é um elemento que faz parte da educação das crianças pequenas. A especificidade que caracteriza a Educação Infantil exige que as práticas nela desenvolvidas sejam diferentes das realizadas pelas famílias, pelos hospitais e pela escola. Como apontam Bondioli e Mantovani (1998, p. 62), quando explicitam a especificidade da educação de crianças italianas: “Não pode mais ser sede onde se exercita uma política filantrópica em favor das famílias necessitadas. Deve, além disso, evitar o estilo asséptico das enfermarias pediátricas, a rigidez da obra de caridade, o fechamento, em relação ao social, da instituição social”.

Nesse sentido, a Educação Infantil possui particularidades que a diferenciam da escola. Diferencia-se da escola, entre outros fatores, pela faixa etária das crianças a quem atende, pelo seu caráter facultativo e complementar à família, pelo caráter não-avaliativo das

⁵³ Na área da educação infantil, algumas pesquisadoras (FARIA, 1999; ROCHA, 1999; entre outras) vêm utilizando o termo *múltiplas dimensões humanas* na tentativa de recuperar nas discussões, a totalidade do ser humano, evitando assim as perspectivas que levam em conta somente os fragmentos dos processos gerais de constituição da criança, ou seja, superar as abordagens que consideram como áreas do desenvolvimento infantil apenas o aspecto cognitivo e a linguagem, desconsiderando os aspectos gerais dos processos de constituição da criança como a sexualidade, as expressões, o movimento, fantasia, etc., enfim,.

atividades realizadas. Por ter como objeto as crianças pequenas, o cuidado faz parte do educar, ou seja, na Educação Infantil o cuidado é educativo.

A fala a seguir, de uma professora egressa, indica o caráter educativo do cuidado com as crianças pequenininhas discutido no curso de pedagogia:

Aí tem aqueles eixos indissociáveis: o educar e o cuidar. Nós não estamos apenas cuidando, o cuidar tem toda uma concepção pedagógica também, nós vemos muito isso no berçário, onde todo mundo fala: ‘Ah! tá lá só cuidando, tá lá trocando as crianças, dando banho...’, mas todos os momentos são pedagógicos, nós estamos conversando com as crianças, estamos ensinando várias coisas para elas [...] É nessa perspectiva que eu aprendi, que venho trabalhando [...], pois saí da universidade, aprendido aquilo, fui trabalhar... a concepção era essa e eu comecei a desenvolver isso também. (PÂMELA, entrevista 15/05/2002)

Essa professora de crianças pequenininhas indica a visibilidade dos cuidados com os bebês, ao mesmo tempo em que destaca que esses cuidados possuem uma intencionalidade que lhes confere um caráter pedagógico.

O caráter pedagógico na educação de crianças pequenas articula-se com o planejamento e com a reflexão sistematizada do cotidiano das crianças, como indica Machado (1994, p. 39): “a intencionalidade educativa na instituição de educação infantil assume um caráter de *premeditação* – planejamento prévio, acompanhamento e avaliação – vai muito além daquele encontrado na família ou outras instâncias educativas”. Nesse sentido, a questão pedagógica na Educação Infantil relaciona-se com os conhecimentos ligados aos cuidados e educação das crianças.

A intencionalidade na atividade educativa com as crianças é indicada pela professora de crianças pequenininhas:

São crianças pequenas, tu passas uma boa parte do tempo trocando fraldas, dando comida, dando mamadeira... até porque são 15 crianças para duas profissionais, então querendo ou não, o cuidado está mais evidenciado, mas não que atrás desse cuidado não esteja a educação, quando tu estás trocando a fralda: ah! como está a criança? De conversar com a criança, não simplesmente trocar e tá pronto! Como se fosse automático (MARIANA, entrevista 15/03/2002).

Na atividade das professoras de crianças pequenininhas, a educação e o cuidado com o corpo da criança e as particularidades necessárias a essa faixa etária atribuem um jeito diferente à função de professora. Na busca pela construção da especificidade da Educação Infantil, Rocha (1999, p. 62) caracteriza o que é conhecimento para esse nível:

Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, ...as suas cem linguagens. Não é portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua ‘versão escolar’, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos.

Refletindo sobre a educação de crianças pequenininhas é que vários pesquisadores (ROCHA, 1999; FARIA, 1999; BÚFALO, 1999) têm trabalhado na perspectiva da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Em sua pesquisa de doutorado Eloísa Acires Candal Rocha (1999) buscou investigar as pesquisas que tratam da Educação Infantil e, a partir de um mapeamento da trajetória dessas pesquisas, traçou as perspectivas para a consolidação de um campo particular na área da educação, ou seja, buscou delimitar a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Segundo Rocha (1999, p. 55), não é sua intenção “advogar a departamentalização da Pedagogia em campos específicos, mas contemplar a especificidade da educação das crianças em instituições não escolares, tais como creches e pré-escolas”.

Rocha (1999) chama de Pedagogia da Educação Infantil a construção de um corpo teórico com conhecimentos acerca da infância e da criança. Desenvolve a compreensão da necessidade da construção de uma pedagogia em que os conhecimentos assumam relações vinculadas aos processos gerais da constituição da criança e não que valorizem determinados conhecimentos em detrimento de outros, pois parte da concepção de que as instituições de Educação Infantil são educativas, mas não são escolares. Nesse sentido, o trabalho em creches e pré-escolas é um trabalho educativo – não escolar – exigindo também um profissional específico.

O caráter educativo da Educação Infantil contrapõe-se ao modelo escolar e articula-se à especificidade do cuidar; mas o que a área contempla como cuidar?

4.1.1 O cuidado na Educação infantil

O cuidado é um tema que tem estado em evidencia nas recentes pesquisas e debates sobre a Educação Infantil, apesar de compreendermos o cuidado como educativo, utilizaremos

a expressão educar-cuidar com o objetivo de reforçar o caráter indissociável dessas duas dimensões presentes nos serviços institucionais prestados às crianças de 0 a 6 anos.

A concepção de que a Educação Infantil tem o papel de educar e cuidar foi inspirada na expressão inglesa *educare*, utilizada por Bettye Calwell, que funde do inglês as palavras educar e cuidar (CAMPOS, 1994, p. 35). Essa concepção, presente nas discussões da Educação Infantil, foi o caminho percorrido por muitos pesquisadores do assunto, devido à necessidade de superar a dicotomia instalada historicamente na área entre o assistencial e o educacional.

Antes da área da Educação Infantil passar a utilizar o binômio educar-cuidar, o cuidado era concebido como assistencialismo (como ainda o é em muitos casos), enquanto que o educar era muitas vezes compreendido como sinônimo de escolarização. Foi no intuito de superar essa separação que se iniciou o processo de defesa da concepção do caráter educativo do cuidado: “a atividade educativa não ocorre somente nos momentos planejados, como a *hora da atividade*, mas ‘a atividade educativa na creche também inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças, durante o banho, as refeições, no horário da entrada e outras situações” (OLIVEIRA, 1998, p. 68).

Campos et al. (1994, p. 45) indicam a ausência da discussão do que significa cuidar na formação de professores: “A dimensão afetiva e a dimensão dos cuidados ligados ao corpo permanecem excluídas do campo definido como educacional e, por conseguinte, fora da esfera de ação dos profissionais com formação pedagógica”.

A partir da compreensão de que a função da Educação Infantil é trabalhar de maneira indissociável o educar e o cuidar, o termo *cuidado* passou a ser utilizado pelos pesquisadores da área como cuidado com o corpo e com a saúde da criança: “A noção de ‘cuidado’ que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’ fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (CAMPOS, 1994, p. 35).

É possível perceber que este conceito de *cuidado*, utilizado nesse período, está ligado aos cuidados com o corpo e com a saúde da criança. Relação esta que se constituiu como uma necessidade histórica e um movimento da área da Educação Infantil em direção à definição do papel das instituições educativas para crianças de 0 a 6 anos.

Hoje, no tocante à utilização desse termo, é possível constatar que relacioná-lo com o corpo e com a saúde da criança não é suficiente nem para garantir o seu caráter indissociável da educação, nem tem contribuído para contemplar a criança inteira e não uma criança fragmentada. Contemplar a criança inteira significa não hierarquizar as dimensões humanas, não considerar – como culturalmente vem sendo considerado – que as dimensões relacionadas com a razão são mais importantes e portanto merecem maior atenção e tempo do que as dimensões afetivas, expressivas, ou seja, “não separar o corpo da mente, a realidade da fantasia, as múltiplas dimensões humanas, as cem linguagens” (MALAGUZZI, apud EDWARDS et al., 1999), não restringir como desenvolvimento apenas o desenvolvimento de habilidades motoras, pois a criança pequena se comunica através de todo o seu corpo, é uma complexa e mutável unicidade entre corpo e mente (SIEBERT, 1998).

Atualmente, a necessidade de imprimir um novo conceito para o *cuidado*, garantindo e reafirmando a compreensão de seu caráter indissociável do educar, inscreve um novo momento e uma nova necessidade para a área. E nessa tentativa de explorar seu significado é que alguns passos nessa direção estão sendo dados.

Damaris Gomes Maranhão (2000), em seu trabalho de pesquisa, buscou compreender a prática de educadoras infantis em torno do cuidado com as crianças em um contexto educativo e sob a ótica da saúde. Ela indica que uma dificuldade de compreensão do *cuidado* na educação vincula-se à sua ligação apenas ao corpo, o que faz com que seja desconsiderada a totalidade do ser humano:

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros. (MARANHÃO, 2000, p. 118)

Essa vinculação está historicamente relacionada com a separação entre corpo e mente, em que o cuidado está ligado ao corpo e o educar à mente.

Thereza Montenegro (2001), em seu livro intitulado *O cuidado e a formação moral na Educação Infantil*, desenvolve um estudo e uma reflexão sobre a função do *cuidado* para as educadoras infantis, desenvolvendo a tese de que a educação moral consiste em parte necessária da formação para o cuidado. A autora indica que o termo *cuidado*, tanto em seu enfoque teórico quanto no prático, refere-se ao aspecto menos esclarecido da atividade das

professoras de crianças pequenas e da formação dessas profissionais. A autora assinala que este termo vem sendo pouco discutido entre as pesquisas brasileiras que tratam da Educação Infantil, sendo que, por um lado, não se têm discutido os seus possíveis significados e, por outro, não se discutem as implicações do cuidar na formação das professoras.

Montenegro apresenta em seu trabalho alguns limites da discussão do termo *cuidado* como sinônimo de assistência:

Limites impostos à discussão do cuidado na educação da criança pequena quando a menção ao termo surge apenas como sinônimo, nem sempre explicitado, de assistência, utilizando-se a palavra assistência quando se deseja designar a face negativa do cuidar, ou seja, a face preconceituosa do assistencialismo, como já mencionado. O termo cuidado é em geral utilizado quando se faz referência às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar (MONTENEGRO, 2001, p. 29).

Centrando o foco do seu estudo na formação das profissionais da Educação Infantil como “profissionais de uma atividade de *cuidado*⁵⁴”, a autora explora as outras dimensões do cuidado em outros campos de pesquisa, como nos estudos feministas e na psicologia. Para a autora, “se o cuidado está presente em todas as profissões que envolvem pessoas e saúde, e a vida ou crescimento do outro depende dessa relação, a Educação Infantil constitui um campo paradigmático para seu estudo, pelo caráter das polarizações entre o campo da afetividade e da racionalidade”(MONTENEGRO, 2001, p. 29)

Essa polarização refere-se à hierarquização entre racional e emocional (corpo e mente) que permeia, entre outras coisas, a organização do trabalho em nossa sociedade. Essa hierarquização, que é uma construção cultural e histórica, tem estado presente também no campo da Educação Infantil. Pela observação da autora, no trabalho desenvolvido no interior das creches e pré-escolas, o racional (o educar) é considerado mais importante do que o emocional (o cuidar), e a hierarquização fica evidenciada na distribuição das funções entre as auxiliares de sala – encarregadas, geralmente, de limpar, trocar, dar comida, acalmar, atender às necessidades afetivas, etc. – e a professora, que é a responsável pelo planejamento e

⁵⁴ Ela entende as profissões de cuidado de acordo com Wallis, ou seja, considerando aquelas em que as pessoas são empregadas para trabalhar no contexto médico, de ensino, de serviço social e enfermagem.

desenvolvimento das atividades pedagógicas, ou seja, pela transmissão de conhecimentos sistematizados⁵⁵.

Para conhecer os sentidos do termo *cuidado*, Montenegro recorreu a dois dicionários de filosofia: Nicola Abbagnano (1962) e Ferrater Mora (1971). Esses dois dicionários utilizam a filosofia de Heidegger para definir o significado da palavra. Na observação da autora, o sentido do termo *cuidado*, tendo como fundamento o pensamento heideggeriano indicado nos dicionários, assume um significado vinculado à própria existência, resultado da relação que a humanidade estabelece com o próprio ser. O ser humano é o único animal que se preocupa com o que pode acontecer no futuro: “como ser no mundo, o homem é uma constante pergunta, um preocupar-se com, e é essa inquietação que caracteriza o cuidado” (MONTENEGRO, 2002, p. 80). Nesse sentido, o cuidado para Heidegger é entendido como *preocupação* e define a própria existência do ser humano ou o ser da existência.

De acordo com Abbagnano (1998), a perspectiva de Heidegger ao entender o *cuidado* como preocupação relaciona-se com o que caracteriza o ser em relação ao mundo – não é um cuidado no sentido de cuidar de *si mesmo*, mas é, em sua essência, *preocupar-se com*.

De acordo com Montenegro (2002, p. 81), a concepção de cuidado cunhada por Heidegger diferencia-se do sentido dominante na filosofia até então, que entendia o termo *cuidado* como *cuidar de si*.

O sentido do termo *cuidado* trazido nos dicionários indica a compreensão essencialista do termo como uma característica *a priori* do ser humano, como essência.

Nesse sentido, para a compreensão do termo *cuidado* na Educação Infantil, o significado cunhado pelos dicionários de filosofia acabam por não ampliar o sentido do conceito quando apontam que ele é uma característica essencial do ser humano, pois, apesar de o ser humano ter a necessidade de ser cuidado para que sobreviva, o cuidar é uma categoria cultural e socialmente definida: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-lo, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos...

Montenegro (2001, p. 31), a partir de seus estudos, define o termo *cuidado* como “um conceito referente a uma dimensão da afetividade e [...] da consciência moral das pessoas, que

⁵⁵ De acordo com a autora, essa polarização entre o racional e o emocional é percebida em outras funções, como, por exemplo, no caso da enfermagem e da medicina, em que se nota uma polaridade entre cura e cuidado, entre o processo de tratamento médico e o da enfermeira, reproduzindo assim a separação entre o físico e o emocional.

consiste na capacidade humana de agir em função do bem-estar do outro, físico ou psíquico.” Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que a afetividade – parte fundamental do cuidado – constitui-se como uma barreira para a profissionalização das professoras de Educação Infantil, pois tanto o cuidado quanto a afetividade, por razões culturais, sociais e históricas, estão articulados à maneira de ser das mulheres, contrapondo-se aos atributos socialmente valorizados pela sociedade, ou seja, os atributos racionais. Apesar de cultural e socialmente a dimensão afetiva ser desvalorizada em relação à dimensão racional, o cuidado é parte integrante do educar e, portanto, é necessário que seja contemplada tanto na formação das profissionais que atuam na Educação Infantil, como nas outras *atividades de cuidado*.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998)⁵⁶ atribui ao *cuidado* em um contexto pedagógico um significado mais ampliado do termo: “cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos”

A conotação do termo *cuidado* trazido pelo RCN expande a compreensão desse termo, reconhecendo a totalidade do ser humano:

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológico do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (RCN, 1998, p. 24)

Entretanto, apesar de o RCNEI apresentar uma definição ampliada do termo *cuidado*, a forma como esse documentos indica que ele deve ser realizado deixa muito a desejar, tornando sua concepção muito complexa e distante das professoras de Educação Infantil. Sendo assim, essa definição de *cuidado* não indica muitas contribuições para as práticas pedagógicas dessas profissionais e para a formação para o *cuidado* (MONTENEGRO, 2001).

O que significa cuidar de crianças pequenininhas e educá-las? No caso específico

⁵⁶ O RCNEI é parte de uma série de documentos produzidos pelo MEC na última década que apresentam propostas para a educação básica nas diferentes áreas do conhecimento, tais como o Referencial para Cursos de Formação de Professores (1998), o Referencial para a Educação Indígena (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). O MEC vem publicando esses materiais, que dirigem aos professores as diretrizes e propostas curriculares a serem implementadas em todos os níveis de educação de todo o país. Esses documentos vêm sofrendo freqüentes críticas de pesquisadores da educação (GENTILI, 1999; CERISARA, 2002; ARCE, 2001, entre outros), pelo seu caráter autoritário, centralizador e distante do seu público alvo: os professores.

desta pesquisa, são crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e seis meses, crianças que falam, perguntam, caminham, correm, pulam, respondem, contam fatos e histórias, comem sozinhas, umas vão ao banheiro sozinhas, outras solicitam ajuda ou ainda usam fraldas... enfim, são crianças pequenininhas que passam o dia todo na creche e geralmente todos os dias da semana. O que fazer com essas crianças? Como fazer? Quem é que faz?

O Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2001, p. 197) traz como significado de cuidar: *imaginar, meditar, cogitar, julgar, supor, aplicar a atenção, o pensamento, imaginação, fazer os preparativos*, entre outros. Esses significados apresentam um duplo sentido, tanto indica *desvelo com o outro* como sugere *reflexão, pensar sobre*. Esses sentidos do *cuidar* trazidos pelo dicionário vêm ao encontro do que a área da Educação Infantil vem propondo atualmente, ou seja, a construção da Pedagogia da Educação Infantil, que aponta para compreensão do cuidar não apenas a partir do seu sentido afetivo, mas também a partir do seu caráter racional: de planejamento, de reflexão, observação por parte dos adultos que trabalham junto às crianças (CUNHA, 2002; TRISTÃO, 2003).

Na Educação Infantil o *cuidado* é a atitude de percepção do adulto em relação às necessidades das crianças, da sua disponibilidade e do seu envolvimento com o outro, a sua reflexão e ação sobre as condições de vida das crianças.

As situações de *cuidado* em relação ao bem-estar das crianças revelam-se de muitas maneiras a partir das atitudes dos adultos, como por exemplo no respeito pelas diferenças entre as crianças, no olhar atento, no conhecimento sobre as preferências e necessidades de cada criança, entre outras. O adulto lida com as inúmeras situações que indicam o seu entendimento sobre a especificidade dessa faixa etária, a sua concepção sobre a função que exerce e o seu cuidado e atenção com o grupo de crianças.

O episódio⁵⁷ descrito a seguir revela situações de cuidado e atenção com o bem-estar da criança no dia-a-dia da creche.

⁵⁷ Os nomes das crianças e das profissionais são fictícios.

Episódio 1: “Fecha o olhinho para descansar e dormir...”⁵⁸

Hoje faz muito frio, apesar do céu estar todo azul e do sol. Compareceram 13 crianças do grupo do Maternal I.

11h00 *A Ana Paula, a Daiana, o Francisco, a Eloisa, a Carla e o Rodrigo terminaram de almoçar. A Ana Paula, a Daiana e o Francisco, levantaram e foram para o banheiro. O Marcelo, o Roberto, o Diogo e o Fernando continuam sentados comendo. A Eloísa saiu da mesa e foi brincar no escorregador, a Laura, ao se levantar, dirigiu-se para a estante e deitou-se sobre uma das prateleiras, e a Nádia sentou-se no chão e brinca com o cadarço do seu tênis. A auxiliar Ana foi para o banheiro ajudar as crianças a escovarem os dentes, enquanto a professora Mariana recolheu os pratos, talheres e o que sobrou da comida.*

11h05 *A professora Mariana pediu para as crianças que estavam brincando pela sala sentarem-se no chão próximo à porta de acesso ao banheiro para esperarem a vez de escovar os dentes, enquanto ela começou a retirar os colchões de cima da estante e a distribuí-los pelo chão da sala. O Marcelo, o Roberto, a Nádia e o Diogo foram para o local próximo à porta do banheiro.*

O Francisco é o primeiro a sair do banheiro, a Professora disse-lhe para tirar o tênis. Depois chegou a Ana Paula, que já foi tirando o sapato.

11h10 *A Ana Paula, o Francisco, a Daiana, o Marcelo e o Rodrigo já estão deitados nos colchões. O Diogo, o Roberto e a Laura, enquanto esperam para escovar os dentes, brincam com uma cadeira: sobem, pulam e dão gostosas gargalhadas... A Professora passou um pano nas mesas onde as crianças almoçaram.*

O Francisco saiu do banheiro e foi correndo em direção a sua mochila, procurou pelo seu bico. Não o encontrou e ficou parado e quieto em frente à sua mochila. A professora percebeu que ele não tinha achado o bico e pegou para ele. Em seguida o acompanhou até o colchão e explicou o local que era para ele se deitar, assim que ele deitou, tirou o tênis dos pés dele. Nesse instante a Eloisa voltou do banheiro, e a professora lhe disse onde era pra deitar, em seguida pediu para o Francisco deitar-se mais para cima do colchão senão não teria lugar para todos deitarem.

A Nádia estava saindo do banheiro, a professora pegou o bico e a toalhinha que a

⁵⁸ O momento do sono está muito presente no cotidiano de crianças que freqüentam a creche pesquisada em período integral. Todos os dias, após o almoço, por volta das 11h30 as crianças do Maternal I tinham o sono como atividade proposta pela professora. Geralmente, este momento estendia-se até às 13h ou 13h30, sendo que, algumas crianças permaneceram dormindo até mais tarde, outras acordaram mais cedo e outras nem chegavam dormir tendo que permanecer deitadas nesse período.

menina usava todos os dias para dormir e a entregou. Em seguida, disse para a Daiana deitar direito (ela estava deitada com a cabeça no lugar dos pés e batia levemente com o seu pé na cabeça do Francisco) e depois foi para o banheiro ajudar a auxiliar Ana.

Assim que todas as crianças estavam deitadas, a auxiliar Ana saiu da sala para almoçar e a professora ficou sozinha com o grupo

11h16 *O Francisco e a Ana Paula já dormem. A Professora Mariana colocou edredons nas crianças deitadas. A Laura começou a chorar, a professora deitou-se ao lado dela e, enquanto dava suaves “tapinhas” na bunda da menina, começou a cantar (“era uma casinha bem fechada...”).*

11h20 – *Quase todas as crianças estão dormindo. A Laura se acalmou. A professora levantou-se e colocou uma música instrumental de ninar e deitou-se novamente junto com as crianças. Chamou a atenção do Diogo que faz sons com a boca e depois, quando ele ficou puxando o edredom, descobrindo assim o colega: “fecha o olhinho para descansar e dormir!” disse a professora. A Laura começou a chorar novamente.*

11h30 *Laura começou a chorar novamente...a professora Mariana pegou-a no colo para fazê-la dormir. Pouco tempo depois, Laura pegou no sono e a professora colocou-a no colchão e deitou-se ao lado do Roberto. que ainda estava acordado e fazia barulhos com a boca. A professora ficou cantando e acariciando as costas dele para ver se o fazia dormir. Ele não dormiu. O Marcelo e o Rodrigo estão brincando, a professora deitou-se entre os dois meninos, virou-se para o Rodrigo, ficou acariciando as costas dele até ele dormir.*

(Episódio 1: “Fecha o olhinho para descansar e dormir...!” Diário de Campo 03/09/2002)

Esse episódio pode ser analisado do ponto de vista de várias relações: adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto, criança-objeto, criança-espço, tempo-espço (rotina), porque todas se fizeram presentes.

Por outro lado, queremos mostrar, a partir dessa situação, que na verdade é um recorte do cotidiano de uma professora de crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses no espaço da creche, a complexidade da relação de educar e cuidar, funções indissociáveis na educação infantil.

A professora e a auxiliar de sala vivem, juntamente com as crianças do Maternal I e outros profissionais da creche, situações de rotina cotidianamente. Uma dessas situações é o momento do sono das crianças.

O almoço geralmente é servido entre 10h45 e 11h10⁵⁹, e depois do almoço é comum as profissionais incentivarem as crianças a utilizarem o banheiro e também a escovar os dentes e lavar mãos e bocas, para em seguida dormirem.

No caso específico do grupo de crianças observado, as refeições – com algumas exceções – são feitas na sala mesmo, como também é aí que as crianças dormem. Para tanto, a sala é equipada com mesas, cadeiras, colchões e almofadas. No momento do sono das crianças, são dispostos pelo chão da sala os colchões com as almofadas, por um lado, limitando para outro uso grande parte da sala, mas, por outro lado, mostrando que a sala é um espaço flexível, que pode ser mudado, transformado...

No episódio apresentado, é possível observar que as crianças foram incentivadas a descansar, a professora estimulou e permitiu a utilização de objetos “transacionais” trazidos de casa (como o bico e a toalhinha da Nádia e o bico do Francisco), houve o carinho da professora e a canção cantada por ela, a preocupação em cobrir as crianças, enfim, ela propôs aconchego. Nesse dia, não houve muita agitação e burburinho e aos pouquinhos as crianças foram pegando no sono.

Com o episódio 1 trouxemos uma situação do sono, com a qual buscamos dar relevo à dimensão afetiva⁶⁰ presente na atividade docente com crianças pequenininhas. Essa dimensão afetiva à qual nos referimos está relacionada com o conceito de cuidado na Educação Infantil. Entendemos que na atividade docente com crianças nas creches e pré-escolas estamos constantemente exercendo e recebendo ações e reações afetivas: dar colo, aconchego, o tom de voz e o olhar carinhoso, o fazer e receber carinho, o acalantar, tocar, acalmar, enfim, infinitas são as situações em que há demonstrações e trocas afetivas entre as profissionais e as crianças.

Esta dimensão afetiva na atividade com crianças pequenininhas é indicada nas entrevistas pelas professoras egressas:

Este é um prazer que, na época que eu não trabalhava não imaginava.[...]. O amor que eles têm por nós. Tu dá e recebe ao mesmo tempo, é uma troca constante. Nós não nos estressamos, porque recebemos tanta coisa de volta deles. É maravilhoso!
(MARIANA, entrevista 15/03/2002)

⁵⁹ Antes dessa refeição, as crianças recebem na creche o café da manhã, que é servido, na maioria das vezes, desde as 8h15 até às 9h.

⁶⁰ Estamos chamando de dimensão afetiva a importância dos momentos de carinho, atenção, aconchego, demonstração de sentimentos e emoções vividos pelas crianças e pelas profissionais da creche.

Como também:

E o carinho deles. Tinha dias que eu chegava cansada e eles vinham me abraçar, é legal quando eles brigam para ficar no teu colo. Pô, então eu sou uma referência legal, eles querem estar comigo. De estar um monte de crianças sentadas no teu colo, e mexem no teu cabelo... isso é bem gostoso (CRISTIANA, entrevista 14/05/2002)

É inegável o fato de que o cuidado da criança promove sentimentos e emoções profundas nos adultos, como também de que as atividades ligadas à proteção, aconchego, conforto, segurança afetiva e emocional são fundamentais para as crianças se sentirem bem na creche. E, nesse sentido, o pesquisador italiano Sérgio Spaggiari indica a importância da qualidade *das relações interpessoais* na atividade com as crianças pequenininhas:

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 [...] Portanto, o agente socializador é hoje chamado a combater todas as formas de alienação, manipulação, violência e abuso através da reconstrução da *qualidade das relações interpessoais*... orientadas para a realização de novos valores centrados na solidariedade, justiça, participação e...provendo canais de comunicação mais intensos e significativos (SPAGGIARI 1998, p. 102).

O cuidado com confortáveis condições de vida (GHEDINI, 1994) das crianças pode ser percebido no comprometimento evidenciado pela professora do grupo de crianças pequenininhas na criação dos espaços físicos, “acolhedores tanto para o adulto quanto para a criança” (GHEDINI, 1994, p. 330), na escolha dos materiais e equipamentos a serem disponibilizados às crianças, na decoração e estética da sala, na preocupação com o aspecto atraente dos alimentos, no desenvolvimento de estratégias para aprender e conhecer mais as crianças, na organização de espaços convidativos e aconchegantes para o sono ou descanso, na abertura e flexibilidade quanto ao acesso e à participação das famílias ao espaço utilizado pelas crianças, como também em aspectos como o tom de voz com que se dirige às crianças, no respeito às peculiaridade de cada uma e a seus diferentes ritmos.

Ávila (2002) cita a pesquisadora Patrizia Ghedini para discutir a busca por confortáveis condições de vida para as crianças no interior da creche:

Desta forma, Ghedini (1992) explicita que essa complexidade do trabalho feminino de cuidado coloca no centro a pessoa, a relação humana, o outro, os meninos e as meninas na satisfação de suas necessidades, na busca de confortáveis condições de vida no interior da creche, na capacidade/necessidade do adulto valer-se de inúmeras formas de comunicação e expressão, de atenção aos efeitos da sua ação ao bem-estar do outro, na disponibilidade ilimitada para atender às exigências dos outros, na capacidade organizativa, de utilização dos recursos e de relações com os outros serviços públicos (escolar, de saúde...). Uma qualidade profissional centrada na relação com os pais, as colegas, as crianças e orientada para educar e cuidar, sem impedir que as crianças sejam crianças (ÁVILA, 2001, p.136).

Entretanto, situações como a do sono, descrita no episódio 1: “Fecha o olhinho para descansar e dormir...!”, ao mesmo tempo em que revela o cuidado da professora por confortáveis condições de vida para as crianças (*Laura ainda chora... professora Mariana pegou-a no colo para fazê-la dormir. Pouco tempo depois, a Laura pegou no sono, a professora colocou-a no colchão e deitou-se ao lado do Roberto, ficou cantando e acariciando as costas dele para ver se o fazia dormir...*), revela um outro lado dessas ações, o do controle das ações das crianças. Nesse sentido, podemos perguntar qual o objetivo do cuidado nessas situações, a serviço do quê? Do bem-estar e do conforto das crianças ou do cumprimento da rotina da instituição?

Alguns trabalhos (BATISTA, 1998; COUTINHO, 2001, entre outros) revelam a presença de uma rígida rotina na educação infantil, condicionada pelas regras de funcionamento das instituições, com horários rigorosos para as refeições, a utilização do parque, o momento do sono, atividades de higiene, entre outras.

Rosa Batista (1998) desenvolveu uma investigação com a qual buscou identificar elementos que pudessem contribuir para elucidar a lógica organizacional da rotina da creche, a partir das ações e reações das crianças frente ao que é proposto pelo adulto no contexto educativo. De acordo com a autora, a sua análise indica uma rotina diária que é comum a todos os grupos de crianças e que acaba sucumbindo as ações dos adultos (professoras e auxiliares de sala), limitando-os à adequação dos diferentes ritmos das crianças ao ritmo único da rotina da instituição. Nas palavras da autora:

Assim, o tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e crianças que nele atuam. Estes sujeitos com funções distintas neste contexto parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente essa opressão. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo (BATISTA, 1998, p. 167)

Para a autora, a rotina da creche se constitui a partir de uma proposta que se fixa na “homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens e um cotidiano que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens” (BATISTA, 1998, p. 167). Nesse sentido, indica que os tempos da creche não são pensados para que as crianças possam viver os seus próprios tempos, mas são organizados para conseguir uma *pretensa homogeneidade*.⁶¹

Coutinho (2001), ao analisar situações de cuidado com o corpo de crianças pequenininhas em um contexto educacional, percebe uma organização institucional a partir de uma repetição nos acontecimentos: “[...] seguiam sempre a mesma ordem de organização, com horários e espaços constantes. Essa repetição fez com que me deparasse com o (des)encontro de dois jeitos de ser: o das crianças, dinâmico, diverso, pulsante, e o da instituição e por vezes dos adultos, rotineiro, homogêneo e ritualizado” (COUTINHO, 2001, p. 71). A autora indica a presença de práticas que foram ritualizadas⁶² e naturalizadas ao longo da história das creches e pré-escolas, revelando a busca pelo funcionamento *harmônico* da instituição, como também pelo condicionamento das posturas das crianças aos padrões de conduta aceitos socialmente.

O que se evidencia é que a rotina em si não se caracteriza como negativa, pois momentos como refeições, higiene e sono muitas vezes permitem estabelecer um relacionamento que oferece às crianças possibilidades de compreender, reconhecer, entender, recordar... dando-lhes maior segurança e autonomia; no entanto, a maneira como os adultos pensam e articulam o cotidiano das crianças é decisivo para indicar a positividade ou

⁶¹ A autora indica que é uma pretensa homogeneidade porque as relações e o cotidiano são plurais, as crianças e os adultos muitas vezes reagem, produzem movimentos de ruptura com o que é proposto.

⁶² A autora define o conceito de ritual a partir da elaboração de Peter Maclarem: “Rituais são produções culturais existentes em diversas sociedades e seu significado extrapola as associações corriqueiras com vivências repetidas dos indivíduos ou ainda com costumes exóticos de civilizações antigas”(COUTINHO, 2001, p. 72)

negatividade da rotina, como indica Siebert:

Trata-se de atividades cotidianas, por definição, repetitivas, necessárias, inevitáveis embora cada vez imensamente significativas e únicas, básicas pela qualidade do relacionamento e em geral, pela formação do caráter da futura pessoa adulta. Antes de tudo, deveriam ser atividades prazerosas para a criança, mas muitas vezes não o são mesmo. O momento da refeição e a espera nas fraldas ou no vaso se transformam freqüentemente em cruéis atos de guerra entre duas vontades que se enfrentam: a do adulto, que mede o seu poder de educador, e a criança, que mede as suas forças e seus graus de autonomia (SIEBERT, 1998, p. 82).

O momento do descanso na creche tornou-se uma atividade cotidiana, repetitiva e que permite pouca autonomia para as crianças. É atividade bastante polêmica e que gera muitos questionamentos entre as profissionais da Educação Infantil. As pesquisas que observaram momentos do sono de crianças em creches têm apontado a concepção de homogeneidade, já indicada por Batista (1998), presente entre as profissionais das creches, ou seja, a convicção de que todas as crianças têm as mesmas necessidades e, portanto, sentem o desejo de descansar ao mesmo tempo.

Esta concepção de homogeneizar os tempos, os espaços e as necessidades das crianças tem sido proposta a partir da justificativa de que muitas crianças sentem sono, e que, devido à falta de estrutura dos espaços da creche, devem ser oferecidas apenas duas opções às professoras: ou todas as crianças dormem ao mesmo tempo ou nenhuma criança dorme. Caso contrário, o que fazer com as crianças que não desejam dormir para que não atrapalhem o descanso das que desejam?

Ávila (2001) indica que a obrigatoriedade do sono representa uma atitude adultocêntrica, pois evidencia que a professora, ao organizar o espaço e a seguir a rotina da hora do sono, acaba por levar mais em conta a promoção do descanso dos ouvidos dos adultos do que um momento na vida cotidiana das crianças que permanecem em período integral na creche e que querem ou precisam descansar (ÁVILA, 2002, p. 149). Na verdade, isso vem nos indicar que geralmente o momento do sono está mais relacionado com a rotina da instituição – para o descanso dos adultos, ou ainda para a preparação de materiais – do que com uma situação pensada e planejada a favor do bem-estar das crianças.

Entretanto, esse momento deveria ser planejado não como momento do sono, mas como um momento de descanso, que significaria a proposição de situações mais tranquilas, prazerosas, oferecendo às crianças um ambiente aconchegante, acolhedor e calmo, que respeitasse o sono de quem desejasse dormir e a preferência de quem quisesse permanecer

acordado. No momento do sono constata-se que vem sendo estabelecida entre adultos e crianças uma relação antagônica, travam-se verdadeiras batalhas com as crianças para fazê-las dormir, como revela o episódio 2⁶³.

Episódio 2: “Agora é para dormir!”

11h00 *O Francisco esta deitado, o Rodrigo brinca com o Fernando. O Rodrigo correu em cima dos colchões com uma almofada nas mãos e a jogou no Fernando. O Fernando saiu correndo pela sala atrás do Rodrigo. O Rodrigo correu, olhou para trás e mostrou a língua para o Fernando que ficou observando dos colchões, e em seguida sentou em um colchão e ficou só olhando para o Rodrigo correr. O Rodrigo correu em volta das mesas da sala e ao voltar aos colchões mexeu com a Daiana que já estava deitada. A Daiana choramingou e ele saiu de perto dela e foi até o colchão onde estava o Fernando.*

A auxiliar Bruna passou um pano para limpar as mesas, a professora Claudia voltou do banheiro, distribuiu os travesseiros para as crianças e as colocou deitadas. Em seguida voltou para o banheiro para trocar o Diogo, que fez xixi na calça enquanto almoçava. As crianças que estão nos colchões estão brincando, pulando e jogando as almofadas. O Carlos tirou a sua calça e a cueca e deitou-se “pelado” no colchão. A professora Claudia voltou do banheiro, apagou as luzes da sala e disse para as crianças: “agora chega, é para dormir”. A auxiliar disse para o Carlos. vestir a calça, mas ele não deu bola e deu algumas risadas... Em seguida, a professora foi até o Carlos e vestiu nele a calça dizendo: “Vamos, Carlos! Agora é para dormir e não para tirar a roupa!”

11h10 *O Carlos brinca com o Rodrigo e com o Roberto. O Rodrigo abraçou o Carlos e o Roberto deitou-se em cima dos dois. A auxiliar sentou-se no colchão ao lado do Carlos e do Diogo e ficou dando tapinhas suaves na bunda do Carlos para ele dormir, enquanto a professora Claudia trocou a roupa da Daiana que estava suja de comida (e colocou uma fralda nela, que já está deitada em um colchão). A fita adesiva da fralda da Daiana não esta colando, então a professora pegou um pedaço de fita adesiva (tipo durex) e colocou para segurar a fralda. Depois chamou o Marcelo para deitar em outro colchão, um que a auxiliar colocou recentemente no chão. A Laura sentou-se no colchão e com a sua*

⁶³ Este episódio traz a presença da professora Claudia, que é a profissional que durante um mês substituiu a professora Mariana, que esteve em licença médica. Optamos por continuar as observações durante o período em que a professora Mariana estava em licença, apesar de a professora que a substitui não ser formada em Pedagogia, por considerarmos uma oportunidade importante para conhecer mais, entre outros fatores, sobre como é feita a substituição, a entrada de outra pessoa no grupo de crianças, o encaminhamento com os pais; enfim, buscar apreender os contornos desse acontecimento que é bastante comum na rede pública de atendimento à infância. Por outro lado, devido ao tempo de pesquisa e à delimitação do tema, deixaremos a discussão essas questões mais específicas sobre a substituição de professoras em ocasiões de urgência para um outro momento.

toalhinha na mão cobriu o rosto da Carla, tirou a toalha, cobriu o travesseiro e cobriu novamente o rosto da Carla... Depois, Laura levantou-se, em uma mão segurava a sua toalhinha e em outra o travesseiro. A auxiliar sentou-se agora ao lado do Fernando e do Rodrigo, virou um de costas para o outro e a auxiliar ficou dando tapinhas na bunda dos dois para fazê-los dormir.

O Roberto está sentado no seu colchão e tirou a fronha do seu travesseiro, a professora Claudia sussurrando disse-lhe para colocar de volta a fronha no travesseiro.

11h20 *O Francisco e o Eduardo já estão dormindo. A auxiliar sentou-se ao lado da Daiana e ficou dando tapinhas na bunda dela, também para fazê-la dormir. Enquanto isso a professora Claudia trocou a roupa do Roberto, colocou uma roupa mais fresca (bermuda e camiseta), pois ele estava suado. Depois o Roberto colocou a sua cabeça na barriga do Rodrigo...*

11h23 *A Daiana já dormiu, a auxiliar ficou próxima à Carla, também dando tapinhas em sua bunda para fazê-la dormir.*

11h25 *A professora continuou deitada ao lado Rodrigo. A Ana Paula também já está dormindo.*

11h28 *O Roberto está deitado com a cabeça em cima do colchão e o restante do corpo no chão, a professora pediu para ele deitar no colchão, mas ele permaneceu da maneira que estava.*

11h38 *O Diogo, o Roberto, o Carlos e o Marcelo ainda estão acordados. O restante do grupo já dormiu.*

(Episódio 2: “Agora é para dormir!” Diário de Campo 09/10/2002)

O episódio 2, “Agora é para dormir”, retrata o momento em que os adultos estão preparando a sala e as crianças para dormir. Como já foi citado anteriormente, essa situação remete ao indicativo de que, para a creche, o momento do descanso vincula-se a dormir, e o carinho, o aconchego, a dimensão afetiva demonstrada pelo adulto acaba tendo como objetivo fazer as crianças dormirem e seguir a rotina da creche, pois a professora e a auxiliar somente se aproximam das crianças que ainda não dormiram, das que estão brincando ou fazendo barulhos. E, nesse sentido, o cuidado assume a função de fazer cumprir a rotina da creche, a professora exerce o policiamento dos corpos, expressões e movimentos das crianças.

Outro aspecto indicativo de que a dimensão afetiva do cuidado possui o caráter de fazer cumprir a rotina da creche é o fato de esse momento não ser nem planejado, nem

refletido e nem registrado. É um momento que acontece todos os dias da mesma maneira, sofrendo variações mínimas. Não planejar essas situações acaba produzindo incompatibilidade entre o cotidiano da instituição e as necessidades das crianças, pois não refletir sobre o modo de organizar esses momentos, sobre as vontades e possibilidades de vivência das crianças, naturalizando-os e deixando-os a critério dos horários e espaços da instituição, torna o momento do descanso uma rotina. Faria (1999) indica que a intencionalidade é o que permite ao adulto romper com a rotina:

Assim, o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc., não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade no conjunto das ações educativas. Por exemplo, um dia trocas as fraldas contando história, no outro cantando, assobiando... (FARIA, 1999, p. 71)

A rotina na creche acaba por deixar as professoras *cegas*, pois favorecendo a rigidez de uma estrutura que homogeneiza os corpos, as expressões, as sensações, os desejos, não aproveitam situações riquíssimas do cotidiano com as crianças.

O dia-a-dia e os ritmos da rotina acabam, muitas vezes, impedindo a construção de novas relações significativas. A hora da chegada, as refeições, o descanso, a higiene, a saída... oferecem um apoio que se torna familiar, porém é necessário que a professora se torne reflexiva para não perder a riqueza dos detalhes de que a vida diária está repleta. O episódio 3 apresenta essa questão.

Episódio 3: “A janela e a mosca...”

10h56 *Ainda estão sentados à mesa comendo o Roberto, o Eduardo e a Carla. O restante do grupo brinca pela sala, a Laura foi até a sua mochila e pegou a sua toalhinha (que chama de goin-goin). A Ana Paula está em pé em frente ao espelho, ela se mexe, faz caretas, abre a boca... A auxiliar Ana colocou quatro cadeiras no espaço próximo à porta do banheiro para que uma parte do grupo de crianças se sentem enquanto a outra parte escova os dentes, colocou também uma cadeira dentro do banheiro e, sobre ela, as escovas de dente das crianças e a pasta. Enquanto isso, a professora Mariana recolhe a comida que sobrou, os pratos e passa um pano sobre a mesa.*

10h57 *A Ana Paula e o Fernando foram para a frente do espelho. O Fernando bateu com*

a sua mão na bunda da Ana Paula. A Ana Paula olhou para a professora Mariana com expressão de choro e resmungando...

A Professora Mariana disse: “Eu não vi o que aconteceu...”. O Fernando saiu correndo para o banheiro e a professora chamou em voz alta a sua atenção: “FERNANDO, ESPERA AQUI FORA! Pode esperar aqui fora, a Ana ainda não te chamou!”

Cinco crianças estão no banheiro escovando os dentes. O Rodrigo, a Nádia e o Carlos estão brincando pela sala, a professora os chamou para se sentarem nas cadeiras e para esperar a vez de escovar os dentes.

Os três estavam indo à direção das cadeiras, o Rodrigo viu no vidro da janela uma mosca e disse empolgado para a Nádia: “Uma abelha, uma abelha!!! Nesse instante, a professora pegou-o pelo braço e o colocou sentado na cadeira, dizendo: “É para esperar! É uma mosca, deixa a mosca ali”.

O Rodrigo e a Nádia sentaram-se, o Roberto deu voltas pela sala e foi para a janela onde está a mosca, apontou com o dedo e disse: “Olha ali, olha aí!!” A professora Mariana se aproximou e em voz alta falou: “SENTA, SENTA AÍ! TU TAMBÉM, ROBERTO, SENTADINHO LÁ NO CHÃO ESPERANDO!”. Estavam sentados a Eloisa, o Rodrigo, o Carlos e a Nádia.

10h59 O Marcelo saiu do banheiro e foi até a janela para ver a mosca. O Rodrigo se levantou da cadeira onde estava sentado e também foi observar a mosca. O Rodrigo mexeu com o seu dedo na mosca e os dois se olharam, deram gargalhadas e pulos. As outras crianças que estavam sentadas se levantaram e foram até a janela para ver a mosca.

Enquanto isso, o Diogo saiu da mesa onde almoçava e foi até a fila de cadeiras colocadas para as crianças esperarem pela escovação, ficou em pé em uma delas e colocou o seu dedo na fechadura da porta. A Carla também finalizou o almoço, levantou-se e foi até a janela para ver a mosca.

11h00 A professora Mariana distribuiu uns colchões pelo chão da sala e depois foi até a janela onde o grupo de crianças observava a mosca, com seus dedos empurrou a mosca para que ela conseguisse sair pela janela e disse às crianças: “Deu, sumiu, morreu... vamos sentar nas cadeiras para esperar a vez de escovar os dentes. Roberto!! Aqui na cadeirinha!!”

11h02 A Juliana saiu do banheiro e foi até a sua mochila pegar o seu bico. A Professora Mariana colocou mais uma cadeira próxima à porta do banheiro e disse para o Diogo sentar. Nesse momento, percebeu que as crianças estavam se empurrando e disputando os lugares nas cadeiras, o empurra-empurra era entre a Carla e a Eloisa. A professora

pegou o braço da Eloisa e disse: “Senta aqui no chão, ela já estava sentada aí, que coisa!!”

A Eloisa sentou-se no chão, encostou-se na parede, juntou as pernas e apoiou os seus braços sob os joelhos, abaixou a cabeça e chorou. A professora ainda lhe disse: “E não tem que chorar não, Eloisa!”

A Eloisa continuou de cabeça baixa. A Carla e o Carlos abaixaram-se para ver se a Eloisa estava chorando.

11h03 *O Rodrigo e o Diogo voltaram a procurar pela mosca na janela. A professora Mariana fechou as janelas da sala, inclusive a janela em que os dois meninos procuravam pela mosca. Assim, os dois meninos voltaram para as cadeiras. Algumas crianças já saíram do banheiro: a Ana Paula, o Fernando, o Francisco ...*

11h05 *A Daiana está chorando no banheiro. A professora perguntou o que foi, segurou no braço dela e a levou até a sala. A Auxiliar Ana lhe contou que a Daiana não quis fazer xixi. A professora voltou com a Daiana para o banheiro, sentou-a no bacio e lhe disse para fazer xixi. A Daiana lhe disse chorando que não queria. A professora Mariana lhe disse para tirar as botas dos pés e para deitar no colchão. A Daiana foi até a sala, sentou-se em um colchão e chorando tirou as botas.*

11h06 *A auxiliar Ana chamou as crianças que ainda não tinham escovado os dentes e a professora deitou-se no colchão ao lado da Daiana e ficou dando suaves tapinhas na bunda dela e ela parou de chorar.*

(Episódio 3: “A janela e a mosca...” Filmagem 29/10/2002)

Esse episódio 3, “A janela e a mosca...”, conta os momentos que antecedem a escovação de dentes do grupo de crianças. Nesse episódio, o desejo do adulto de não deixar de realizar as *atividades recorrentes da vida cotidiana na prática educativa*⁶⁴ alimenta situações de controle sobre o grupo de crianças. Para escovar os dentes as crianças precisam esperar sentadas, sem fazer barulho, sem pegar brinquedos. A possibilidade de brincar enquanto esperam – “*Pode esperar aqui fora, a Ana ainda não te chamou*”–, mesmo em uma situação que conta com o inusitado – “*O Rodrigo viu no vidro da janela uma mosca e disse empolgado para a Nádia: ‘Uma abelha, uma abelha!!!’*” –, é abolida a favor da ordem. Nesse momento, para a professora, a ordem significa que as crianças que não estão no

⁶⁴ Expressão utilizada por Maria José Ávila em sua dissertação de mestrado e que se refere às situações diárias das professoras com crianças pequeninhas.

banheiro devem ficar sentadas esperando serem chamadas, enquanto ela consegue dar conta das suas múltiplas funções: recolher os pratos, talheres e sobras de comida da mesa e levá-los para a cozinha, passar pano na mesa e preparar a sala para as crianças dormirem, ou seja, retirar os colchões de cima da estante, colocar os lençóis e distribuí-los no chão. Em seguida, pegar as almofadas da estante e colocá-las sob cada colchão⁶⁵.

Essas várias funções que a professora desempenha devem acontecer muito rápido, pois assim que a primeira criança sair do banheiro os colchões já devem estar no chão, assim elas vão saindo do banheiro e já vão se deitando. Caso contrário, as crianças vão envolver-se com brinquedos e brincadeiras com outras crianças e, para a professora fazer com que todas as crianças durmam, torna-se muito mais difícil, demorado, desgastante e tumultuado.

O controle exercido sobre as crianças impõe posturas tidas como necessárias para *garantir a ordem*, e chamar-lhes a atenção é um dos instrumentos utilizados pelos adultos para conduzir as ações das crianças: “*Vamos sentar nas cadeiras para esperar a vez de escovar os dentes*”. Apesar de as crianças resistirem às incansáveis tentativas do adulto de manter a ordem, elas acabam por se acomodar frente às constantes interferências dos adultos sobre suas brincadeiras.

Ana Lúcia Goulart de Faria (1999) indica que toda instituição educacional convive com o binômio *atenção/control*e:

[...] ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança penda para a ‘atenção’ e o ‘controle’, e deverá estar voltada não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado da vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade (FARIA, 1999, p. 72)

No caso do episódio 3, é possível indicar que o controle da professora sobre as ações das crianças se sobrepôs à sua atenção (“*Deu, sumiu, morreu... vamos sentar nas cadeiras para esperar a vez de escovar os dentes*”). Nesse episódio talvez a professora tivesse por objetivo principal a organização da sala para a hora do sono e, para tanto, era necessário que as crianças permanecessem passivas, à espera do chamado. Esse objetivo tornou a professora *cega* às outras possibilidades de educação e cuidado, vinculou-se a uma educação e cuidado baseados mais no controle e na autoridade sobre o grupo de crianças do que na preocupação

⁶⁵ No caso da sala do Maternal I não é necessário empurrar ou empilhar as mesas e cadeiras, a sala comporta os colchões no chão sem precisar mexer nas mesas e cadeiras.

com o bem-estar do grupo, na cooperação e solidariedade.

A compacta rede de discursos ao redor da criança, definindo e obstaculizando o seu crescimento, normalizou e institucionalizou um processo de socialização unidirecional: o educador adulto, abundantemente através da palavra, civiliza o corpo infantil.(SIEBERT, 1998, p. 84)

Apesar do controle, várias vezes as crianças romperam com o que foi proposto (*O Rodrigo e o Diogo voltaram a procurar pela mosca na janela*), revelando um embate entre o *vivido pelas crianças e o proposto pela professora* (BATISTA, 1998). Coutinho afirma que as crianças revelam uma postura de ruptura com o que foi estabelecido, contrapõem os seus jeitos de ser aos padrões estabelecidos pela instituição:

Entretanto, o imaginário das crianças recria momentos propostos. Perante as ações constantes, elas buscam ora a ruptura, ora a acomodação; mas o desconforto causado por desencontro de desejos, vontades, necessidades, torna a educação desses meninos e meninas uma intensa prova de resistência: a rotina institucional impõe locais e horários para a vivência de determinadas situações e a criança busca conquistar o seu espaço de atuação (COUTINHO, 2002, p. 76).

Não se trata de culpabilizar o adulto, o que está em jogo aqui não é uma defesa incondicional das crianças, ou a afirmação de que tudo o que elas querem fazer deva ser acatado. Sabemos que as relações pedagógicas entre adultos e crianças são complexas e não estamos buscando uma falsa harmonia entre adultos e crianças ou o predomínio de um sobre o outro. O fato é que não são as crianças ou os adultos, mas sim estes dois *protagonistas*⁶⁶ em relação. O que está sendo problematizado é o que move as ações dos adultos: se o controle pelo controle, passando por cima do bem-estar das crianças, ou se a intenção, esta sim voltada para o bem-estar delas.

Para que o adulto ao adulto seja o responsável pela organização e proposição das situações pedagógicas e educativas para as crianças, Coutinho (2002) indica que ele necessita antes desenvolver o olhar observador de quem propõe, compreender por que e para quem está propondo. E, nesse sentido, “a caracterização da instituição de educação infantil como lugar de *cuidado-e-educação*, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas” (KUHLMANN, 1999, p. 60)

⁶⁶ Este termo é utilizado pelos pesquisadores italianos, que consideram que as famílias e os professores são centrais para a educação das crianças, portanto, para reforçar a centralidade em seus projetos educativos dos três componentes: crianças, professores e pais, utilizam o termo *protagonistas*.

Nesse sentido, é importante refletir sobre as condições concretas de trabalho dos adultos na creche. Quais são as possibilidades de que as professoras e auxiliares de sala compreendam a rotina da creche como algo flexível, menos intransigente? Como poderiam possibilitar melhores condições de vida na creche para as crianças? Como criar condições para que o seu dia-a-dia com as crianças se torne mais prazeroso e surpreendente? Quais as condições e conhecimentos necessários que desenvolva o olhar observador?

Para os adultos a creche também é um espaço bastante limitador, seja pelos horários e seqüências da rotina que são constantemente desafiados a cumprir, seja pela carga horária em sala com as crianças, que inviabiliza espaço para a discussão, reflexão e planejamento das situações. Apesar das dificuldades, é possível perceber situações em que os adultos buscam romper com essas limitações. O episódio a seguir apresenta a tentativa da professora de romper com as limitações do tempo e do espaço na creche:

Episódio 4: Enquanto isso...!!!!!!

13h35 *A Daiana, a Carla, a Ana Paula, a Eloisa, e o Rodrigo já acordaram. O restante do grupo ainda dorme nos colchões espalhados pelo chão da sala. A Carla foi ao banheiro com a professora Mariana, em seguida a Eloisa também foi. A auxiliar Grazi foi até a secretaria preparar uns bilhetes para mandar aos pais. A Professora Mariana voltou com as duas meninas do banheiro e sentou-se em um colchão para auxiliar as crianças que já acordaram a colocar os calçados. As crianças acordadas pegaram seus calçados e sentaram-se em volta da professora para que ela os ajudasse a calçá-los. A Carla e a Ana Paula sentaram-se ao lado da professora no colchão, a Daiana sentou-se do outro lado no chão e a Eloisa e o Rodrigo sentaram no chão, à sua frente. A professora Mariana colocou o tênis nos pés do Rodrigo. A Carla e a Ana Paula, enquanto esperam pela professora, tentam calçar sozinhas o calçado, a Carla puxou os cadarços e a língua do tênis, e tentou colocar o seu pé e a Ana Paula abriu a fivela de sua sandália. A Eloisa colocou uma das suas mãos dentro de cada tênis e os batia no chão como se estivesse caminhando. A Daiana deixou suas botas na sua frente, e brinca de esticar no chão uma fralda. Enquanto coloca os tênis nos pés do Rodrigo, a professora cantarola. Com o tênis nos pés, o Rodrigo se levantou e ficou em pé observando a professora ajudar as meninas. O Rodrigo espirrou!! Professora Mariana disse-lhe: “Saúde!!” A Daiana repetiu: “Saúde!” e deu risadas... Em seguida, a professora ajudou a Carla.*

13h40 *Professora Mariana disse para a Daiana sentar-se no colchão ao seu lado para colocar o tênis nela. Enquanto isso, a Carla, o Rodrigo e a Ana Paula, que já estão com*

os sapatos nos pés, foram até a estante pegar bonecas e andam pela sala. Depois, com o tênis já em seus pés, a Daiana foi para o escorregador com uma fralda nas mãos. O Rodrigo, com uma boneca sentada em seu pescoço, saiu andando entre os colchões da sala e foi até o espelho, depois voltou até onde estava a professora, e pediu para ela arrumar a boneca, ou seja, colocar a sua mão na mão da boneca que está no pescoço dele.

13h49 *O Rodrigo foi andando até o banheiro para se ver no espelho. A professora Mariana o chamou: “ Ó Rodrigo! não vai entrar no banheiro, não tem nada pra ti fazer lá, Rodrigo”. A Carla observou que o Rodrigo está com uma boneca no pescoço e tentou colocar a sua boneca em seu pescoço também, e seguiu atrás do Rodrigo. O Carlos estava acordado, sentou-se no colchão e observou o grupo; ele está com o bico na boca e uma fralda amarrada no bico.*

13h50 *A Professora fala para ele: “Oh Carlos! Levanta e vai guardar o bico...,” O Carlos levantou e foi até a sua mochila guardar o bico, em seguida pegou o seu tênis que estava embaixo da estante e foi até a professora para ela calçá-lo.*

13h51 *A professora Mariana começou a guardar as almofadas e os colchões que estão desocupados enquanto as crianças acordadas brincam no escorredor. O escorregador está dentro da casinha⁶⁷. Ao lado do escorregador está a minhoca (almofada em forma de minhoca, grande, feita de tecido e recheada com fibras, que geralmente é utilizada para as crianças sentarem na hora da roda e da história) e uma cadeira. A Ana Paula, a Daiana e a Eloisa estão no escorregador, o Rodrigo e a Carla se aproximam. A Carla subiu no brinquedo e quando o Rodrigo foi subir ela disse que era só para meninas: “Ó Ana Paula, não deixa o Rodrigo, é só menina...!” Mais tarde, a Eloisa saiu do escorregador e pegou três bonecas (sem roupas) que estavam na estante e as levou para o escorregador; a Ana Paula pegou duas dessas bonecas e as colocou em cima de uma das mesas da sala.*

13h55 *A professora abriu as cortinas das janelas da sala, enquanto a Nádia, o Marcelo, o Eduardo, o Francisco, a Laura e o Diogo ainda dormem nos colchões no chão da sala.*

(Episódio 4: “Enquanto isso!!” Filmagem 25/10/2002)

⁶⁷ Chamo de casinha uma estrutura feita pela professora, formada por uma estante paralela a prateleiras fixas em uma das paredes da sala, e coberta pelos colchões que são utilizados pelas crianças no momento do sono. Nas prateleiras ficam brinquedos como carrinhos, bonecas (nas prateleiras mais altas estão alguns brinquedos novos, que a professora guarda para o ano que vem), potinhos... e no chão e embaixo dessas prateleiras estão dois cestos com uma mistura de brinquedos: partes de lego, pratinhos, xicarzinhas, potinhos, bolas, roupas de bonecas, livros...

Esse episódio nos indica que para respeitar os desejos de algumas crianças – as que estavam acordadas – a professora abriu mão da necessidade de outras crianças – as que dormiam. Situações como essa fogem do controle da professora, que precisa conciliar as diferentes necessidades num único espaço. Algumas crianças dormem até às 15h, outras até às 14h, outras ainda nem chegam a dormir, permanecem deitadas até o momento em que a professora lhes diz para levantar. No início do lanche, percebe-se que a maioria do grupo está acordada e duas ou três crianças permanecem dormindo, elas lancham à medida que vão acordando.

Percebemos que a professora se mostra compassiva a necessidade de dormir das crianças, ela parece saber que as crianças precisam ser respeitadas no tempo de sono. No entanto, em outros momentos, sua prática está dirigida muito fortemente numa perspectiva escolar, em que a professora é o centro das atividades, reservando às crianças o papel de ouvintes e cumpridoras de tarefas, ou seja, oferecendo poucas coisas para elas fazerem, imaginarem ou criarem.

Uma questão que parece bastante evidente a partir do episódio 4 é a influência da organização do espaço físico na educação e cuidado das crianças. O fato de a mesma sala ser utilizada para brincar, dormir, comer, experimentar... traz implicações para a organização do cotidiano, impõem horários, duração das atividades, possibilidades... Na instituição pesquisada não há sala específica para o descanso, as crianças dormem na mesma sala em que realizam outras atividades. As refeições também são realizadas na sala; apesar de a creche possuir um refeitório⁶⁸, as refeições acontecem geralmente na sala.

A pedagogia italiana indica que o ambiente é considerado como o *terceiro* educador, e nesse sentido precisa ser flexível, deve ser modificado pelos adultos e pelas crianças com frequência (GANDINI; LELLA, 1999, p. 157). Apesar de o espaço utilizado pelas crianças do Maternal I mostrar-se múltiplo, pois permite configurações diversas, essa característica sua tem se tornado muito rígida, pois as possibilidades são sempre as mesmas, iguais e repetitivas.

Não há consenso na área sobre a utilização do termo espaço ou ambiente, mas, de acordo com a perspectiva italiana, o termo espaço relaciona-se com a estrutura física e

⁶⁸ De acordo com a professora, o refeitório não é utilizado porque as mesas são muito altas, o que segundo ela, dificulta que as crianças se alimentem sozinhas.

arquitetônica do local, enquanto que ambiente contempla as relações humanas que ocorrem nesse espaço. Esse ponto de vista entende que para a criança o espaço é sempre qualificado, como indica Mayumi Souza Lima (apud FARIA, 1999, p. 70):

Ele [o espaço físico] será qualificado adquirindo uma nova condição, a de ambiente: 'o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vende-lo, para guarda-lo. Para a criança existe o espaço-alegria o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão'.

Nessa perspectiva, o espaço físico na creche não se resume em sua metragem, mas amplia-se em ambiente, ou seja, contempla os processos e produtos que deverão ser planejados pelas professoras (FARIA, 1999, p. 71).

Sendo assim, Loris Malaguzzi indica o papel da organização do espaço na educação das crianças:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, apud GALADINI, 1999, p. 157)

A organização do espaço para as crianças indica a finalidade das atividades, direciona a ação das crianças para esta ou aquela direção, oferece muitas oportunidades ou limitações. Da mesma forma acontece com as professoras, a estrutura que possuem à sua disposição, os materiais, os espaços, o número de crianças, a carga horária, etc., permitem determinados movimentos dessas profissionais nas instituições. O que faz com que ex-alunas de um curso de Pedagogia, formadas há menos de 5 anos, já estejam tão contaminadas pela rotina da creche, a ponto de reagirem tão pouco contra a estrutura engessada da qual estão fazendo parte?

Provavelmente, as condições de trabalho contribuem para esse quadro, como também a incipiente formação em serviço, a falta de recursos, entre outros fatores. A observação do cotidiano das crianças na creche revela a necessidade de defesa de melhores condições de trabalho para as profissionais, condições de planejar suas ações e de refletir sobre o seu exercício profissional, proporcionando, assim, melhores condições de vida para as crianças na

creche.

Educar e cuidar de crianças pequeninhas é uma atividade bastante complexa, é uma função que ainda precisa ser melhor compreendida e legitimada como uma atividade constituinte do fazer pedagógico das professoras de crianças pequenas. Na busca por dar visibilidade à especificidade dessa função, das reais condições de trabalho e por aprofundar a sua compreensão é que desenvolvemos o próximo capítulo.

4.2 Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: observação, registro e planejamento

A Constituição Federal, promulgada em outubro de 1988, incorporou parte das discussões e das reivindicações que diferentes setores da sociedade vinham realizando em prol dos direitos das crianças. Essa Lei trouxe também importantes conseqüências para o profissional da Educação Infantil e para a sua identidade.

A Constituição de 1988 reconheceu, pelo menos na forma da lei, o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, visando romper com a tradição *assistencialista* ao inaugurar a presença dessas instituições na legislação como *instituições educacionais*.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 situa a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade como a *primeira etapa da educação básica* (Art. 21) e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Sem ter caráter obrigatório, complementa a ação da família e da comunidade, sendo oferecida em creches ou instituições equivalentes – para crianças de 0 a 3 anos de idade; em pré-escolas – para crianças de 4 a 6 anos de idade (Art. 29 e 30).

Em relação ao profissional que trabalha nas creches e pré-escolas (também nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental), a LDB 9394/96 o denomina professor, docente cuja formação se dará em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62).

Essa legislação avançou ao chamar de professor/a o/a profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos de idade; por outro lado, marcou a construção da profissão de professor/a de Educação Infantil por processos ligados à formação escolar, ou seja, o termo professor/a, além de atribuir uma conotação profissional à área da Educação Infantil, também indica uma forte vinculação com a escola e com a relação ensino-aprendizagem: ser professor,

em geral, significa ensinar algo. Ao professor/a, comumente, não se atribui a função de cuidar, pois tradicionalmente nele está implícito que esta não é tarefa sua.⁶⁹

Do nosso ponto de vista, esse termo utilizado para se referir à profissional da Educação Infantil implica um novo conceito, principalmente quando nos referimos à educação de crianças de 0 a 3 anos de idade. *Professora* atribui um sentido profissional que legalmente sugere a defesa pela garantia de formação inicial e em serviço, plano de carreira, piso salarial, melhores condições de trabalho, etc. Anteriormente a essa legislação, a ausência de regulamentações legais e a própria compreensão que vigorava sobre o trabalho que deveria ser desenvolvido reforçavam que a exigência para exercer essa função restringia-se a ser mulher e a gostar de crianças.

Seguimos utilizando o termo professora para nos referir às profissionais da Educação Infantil, compreendendo que o cuidado é uma característica intrínseca a essa atividade, que essa é uma profissional com a especificidade de não dar aulas, de não possuir um rol de conteúdos para *ensinar*, pois não tem alunos e sim crianças pequenas e pequenininhas, portanto, constitui-se como uma professora diferenciada da professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa distinção se deve à diferença entre a finalidade educativa da Educação Infantil e a finalidade educativa da escola de Ensino Fundamental.

A partir do entendimento de que a profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos de idade é professora, torna-se necessário discutir as especificidades da prática pedagógica de professoras, egressas do Curso de Pedagogia Habilitação em educação infantil que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade em creches públicas, qual é a função da atividade docente dessas profissionais, os conhecimentos necessários para o trabalho com as crianças e com os outros adultos da creche, e às condições concretas de trabalho.

Faria (1999, p. 77) indica que é uma profissão a ser aprendida:

[...] se este é um espaço onde adultos podem conhecer as crianças, o adulto que trabalha direta ou indiretamente com elas precisa ser um profissional, e para tal, precisa aprender esta profissão de professora de crianças pequena: professora de creche, professora de pré-escola. Trata-se de um professor diferente dos professores dos outros níveis de ensino.

⁶⁹ Alguns estudos têm revelado a presença do cuidado no trabalho de professores, entre eles, o trabalho de Carvalho (1999) que indica a presença de práticas relacionadas aos cuidados como parte integrante do trabalho pedagógico no interior das primeiras séries da educação básica.

A construção dessa profissão é um processo histórico bastante recente, mas a constituição da profissão de professoras de creches e pré-escolas é repleta de características edificadas no decorrer da história: para as crianças de 0 a 3 anos de idade as áreas de maior influências foram a filantropia, maternagem, trabalho doméstico, puericultura e, em relação às crianças de 4 a 6 anos de idade, além dessas, a escolarização precoce teve grande influência.

Outra questão bastante presente na constituição dessa profissão é o fato de a atividade de educação e cuidado de crianças pequenininhas ser pouco valorizada socialmente, pois se tem perpetuado a compreensão de que para exercer esta atividade não é necessário ter formação específica. Nesse sentido, Campos (1994, p. 33) indica que: “quanto menor a criança, menor é o ‘status’ de seu educador”.

Na busca por romper com o desprestígio e com a ausência de constatação do que é específico dessas profissionais é que algumas produções tecem contribuições. Rocha (1999), na defesa da especificidade do trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade, auxilia-nos a compreender a especificidade desta profissão quando assinala o que diferencia as instituições de Educação Infantil da escola:

Portanto, enquanto a escola tem como objetivo o sujeito aluno, e como objetivo fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm 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 do autor)

Apesar de estabelecer esta diferenciação entre a função da Educação Infantil e da escola de Ensino Fundamental, a autora aponta que o nosso horizonte deve ser romper com a fragmentação existente entre a Educação Infantil e a escola e constituir a infância, independente do espaço educacional ou institucional em que ela se encontra. Nesse caso, é importante pensar na educação das crianças de 0 a 10 anos de idade. No entanto, Rocha alerta para a necessidade de, neste momento histórico, delimitarmos a especificidade da educação das crianças de 0 a 6 anos.

Bondioli e Mantovani (1998, p.26) indicam que essa nova profissão – professora de crianças de 0 a 3 anos de idade – não deve ser contaminada com referências já legitimadas socialmente, como os modelos de família, de escola e também de pré-escola, pois, de acordo com essa perspectiva, esses modelos são identificados como contramodelos a serem evitados ou como pedagogias do contágio.

Mas, afinal, que profissional exige o exercício docente com crianças pequenininhas? Quais as funções dessas professoras ? Como são as condições de trabalho? O que fazem, o que programam para o cotidiano com as crianças?

Spodeck e Saracho (apud MACHADO, 1996, p. 67) indicam algumas das qualidades fundamentais dessas profissionais:

Além das qualidades já citadas (espírito científico, bondade, calor, inspirar segurança, paciência, tolerância, flexibilidade, abertura a novas idéias, maturidade, estabilidade), os profissionais precisam ter agilidade e energia física, visto que o trabalho com crianças pequenas exige movimentação constante: sentar, abaixar, levantar, andar e correr, na frequência e na intensidade das demandas infantis.

A atividade docente com crianças exige *esforços físicos e movimentação constante*, como foi apontado acima. São esforços físicos relacionados com atividades muito presentes no dia-a-dia das profissionais, como levantar as crianças do chão, segurá-las no colo e permanecer abaixada muitas vezes durante o dia. O pequeno tamanho das crianças e geralmente da mobília exige longos e repetido movimentos com a postura curvada; também muitas vezes ao dia. Essa atividade exige agilidade para observar onde estão as crianças e o que estão fazendo; enfim, inúmeras atividades do cotidiano das professoras de crianças de 0 a 3 anos de idade requerem esforços físicos, movimentação e desenvoltura. Nas práticas pedagógicas das professoras, o esforço físico está diretamente relacionado com a idade das crianças: quanto menores são elas, maiores são as necessidades de esforços físicos.

As professoras entrevistadas demonstram cansaço no final do dia devido ao grande esforço físico e à movimentação que desprenderam durante o dia com as crianças pequenininhas:

Tem dias que eu chego bem, até meio animada, mas tem dias que não, chego cansada, jogo-me na cama ou no sofá, não tenho vontade de fazer as coisas para o outro dia. As vezes até, agora como estou trabalhando o dia inteiro, estou sentindo um pouco de dor nas costas, então às vezes, no intervalo eu deito com as crianças, para descansar um pouco, aí à tarde eu fico melhor, mas no final do dia...
(CRISTIANA, 05/05/2002)

Como também:

[...] é um trabalho muito cansativo, desgasta muito. Agora mesmo que eu estou assim [grávida de 7 meses] tem dias que saio morta, tem dias que às 3 horas da tarde eu já estou me arrastando. Dói tudo, dói as costas, a barriga, eu estou com muita dor na bexiga, tem dias que eu me levanto, coisa que jamais aconteceu, eu vir trabalhar, não desanimada, mas sem vontade... não pelo clima, o clima está ótimo, mas pelo cansaço, eu acordo ... aí lá vou eu! Aí venho, chego aqui tem que começar a se abaixar, começar se levantar, e desce um e troca, e bota pra fazer xixi, e abaixa. Acho que se eu contasse quantas vezes eu me abaixo, olha, é um montão. É muito trabalho da coluna e acho que isso é que desgasta a gente, cansa muito. Então às vezes eu fico desanimada, porque chego aqui quero fazer algumas coisas e não consigo, então tenho que deixar muito por eles mesmos, quero correr não consigo, pegar um para colocar no balanço também não dá, então ficamos com algumas restrições. E mesmo se eu não estivesse grávida, o cansaço é muito grande, pela faixa etária. (MARIANA, entrevista 01/10/2002)

Essas falas retratam que a profissão de professora de crianças pequenininhas é realmente uma atividade que exige energia, movimento, esforço, dedicação, paciência. No caso da professora grávida, a situação parece ser mais séria, pois o cansaço parece ser maior e as limitações também “Dói tudo, dói as costas, a barriga, eu estou com muita dor na bexiga”. De acordo com Bove (apud ÁVILA, 2002, p. 218) “[...] dar-se inteira na relação com as crianças é uma tarefa difícil e delicada, que requer conhecimentos refinados, construídos e ajustados no ritmo do tempo necessário ao conhecer e ao sentir⁷⁰”

O cansaço a que as professoras se referem é um aspecto a ser considerado nesta profissão, e nesse sentido Faria (1999, p. 78) indica que:

[...] os adultos precisarão de intervalos de descanso, com locais apropriados tanto quanto para suas outras atividades. A variedade e intensidade de sons produzidos pelas crianças exige estas pausas, para que a qualidade das trocas e do convívio/confronto não seja comprometido por impaciência freqüente, gritos, silêncios indevidos, e/ou obrigatoriedade de longas horas de sono para as crianças.

Um complicador referente ao cansaço evidenciado pelas profissionais é a quantidade de crianças por turma em relação com o número de horas diárias que trabalham na creche (a maioria tem uma carga horária de 40 horas semanais, ou seja, 8 horas diárias). Por ser uma atividade que exige constante e intensa relação com crianças e com *coisas de crianças*

⁷⁰ Bove (apud ÁVILA, 2002, p. 218) indica que, na “complexidade de cada contexto educativo, os alfabetos do conhecer e do sentir se entrelaçam completamente”.

provoca um desgaste nas profissionais. É cansaço também emocional, pois a paciência necessária na atividade com crianças pequeninhas exige um auto-controle bastante grande. É a paciência em situações cotidianas tais como⁷¹as que acontecem quando uma criança derruba o seu prato com o alimento no chão, quando faz xixi ou cocô na calça, quando morde uma outra criança ou bate, quando vive à sua maneira o que é proposto pelo adulto, paciência na relação com as famílias das crianças, quando os jeitos de ser e sentir dos adultos se revelam não serem os mesmos jeitos de ser e sentir das crianças. Portanto, torna-se fundamental discutir e implementar nas creches ambientes confortáveis para garantir aos adultos situações de descanso, relaxamento e alívio de tensões.

As professoras indicam o gostar de crianças e a paciência como características necessárias para a atividade com crianças pequeninhas:

Acho que gostar é fundamental, porque em primeiro lugar, tu não estás trabalhando em um banco, lidando com um computador, porque queira ou não queira, gostar ou não gostar tu estas trabalhando com ser humano e não gostar vai ter uma consequência muito grande, principalmente para as crianças. Então eu vejo assim, não é o suficiente, não é, tem muitas coisas envolvidas, mas acho fundamental, acho que é o principio básico, se tu não gostas não vai conseguir trabalhar legal, até trabalha, ah! vou lá dar qualquer coisas para eles. (MARIANA, entrevista, 15/03/2002)

Cristiana informou a necessidade de ter paciência nos momentos em que as crianças vivem a seu modo o que é proposto pelo adulto:

Primeiro tem que gostar das crianças com quem vai lidar, principalmente, e também acho que o mais importante é a paciência, porque acho que a paciência é fundamental, as vezes eles não te entendem. Você diz: vamos para a sala! E eles vão correndo para o parque, então tu tens que ter aquela paciência de ir lá, buscar, conversar...sem ser agressiva, sem ser autoritária com eles. Essa paciência de estar lidando, eles são pequenos e estão começando a compreender o que a gente fala, então a paciência eu acho que é característica fundamental. A paciência, ser uma pessoa afetuosa, carinhosa, agradar todo mundo. Não fazer distinções, tem que gostar de todos iguais, porque por mais pequena que a criança seja, ela percebe quando está sendo excluída do grupo, ela sabe quando tu dá mais atenção para aquele, eles são pequenos, mas não são bobos. (CRISTIANA, entrevista 14/05/2002)

Torna-se importante considerar que é de tempos remotos o discurso que reforça a idéia de que para ser professora basta ser mulher e possuir características como gostar de crianças, ser paciente, tolerante, afetuosa... e que não é necessário ter formação específica para atuar

⁷¹ Principalmente quando essas situações ocorrem em momentos como história, atividades e brincadeiras mais

junto às crianças em creches e pré-escolas. Esse é um discurso que surgiu atrelado à concepção de que a mulher⁷² é por natureza quem possui as condições para cuidar de crianças.

Alessandra Arce (2001) desenvolveu um estudo no qual buscou fazer a caracterização da presença do mito da mulher como educadora nata na imagem dos profissionais da Educação Infantil. Para desenvolver essa caracterização investigou a imagem do profissional nessa área presente nos clássicos da Educação Infantil (Rousseau, Froebel e Montessori) e também em documentos oficiais editados pela Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral – e pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC – desde o final da década de 70 até o ano de 1995.

Essa autora indica em seu trabalho que historicamente a “constituição da imagem do profissional de Educação Infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico” (ARCE, 2001, p. 170).

De acordo com a autora, as imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, cristalizadas socialmente, acabaram por influenciar e se reproduzir nas publicações oficiais e no cotidiano da Educação Infantil.

Arce constata que a defesa de uma imagem idealizada da mulher como ser capaz de naturalmente ser responsável pelas crianças em creches e pré-escolas é uma das estratégias utilizadas pelos órgãos públicos para diminuir os custos com a educação das crianças pequenas, pois, dessa maneira, incentiva-se a presença de profissionais leigas e em caráter voluntário para exercer a função.

Apesar de compreender a análise evidenciada por Arce sobre o movimento do perfil das profissionais exigido pela trajetória da educação de crianças pequenas e concordar com ela, indicamos, além disso, que as características apresentadas como importantes desde o início dessa profissão são fundamentais ao desenvolvimento dessa atividade docente. Entretanto, a questão central é que, apesar de essas características constituírem a atividade, isso não quer dizer que são suficientes por si sós, ou seja, não justificam a ausência de formação específica para exercer essa função. De acordo com Ongari e Molina (apud ÁVILA, 2002, p. 93), “o componente afetivo/emotivo são constitutivos da relação de cuidado e

dirigidas pelo adulto, em que este precisa interromper o que estava fazendo para atender a criança.

⁷² As questões sobre a constituição da profissão são discutidas no próximo capítulo.

educação no campo profissional. A questão de afeto dirige-se ao sentimento que se tem pelas crianças que é reconhecido pedagogicamente para individualizar melhor e mais cuidadosamente a criação de clima para o crescimento no sentido educativo”

Compreender que essas características, reconhecidas social e culturalmente como intrínseca às mulheres, no caso da educação e cuidado de crianças em espaços coletivos devem ser concretizadas em caráter profissional, não como condição suficiente e única para o exercício docente com as crianças pequenininhas, e ainda independente se é uma atividade realizada por homens ou por mulheres.

Dessa maneira, a paciência, o afeto e o gostar de crianças, entre outros, constituem-se como conhecimentos necessários no trabalho das professoras de crianças pequenininhas, e como tal, caracterizam-se a partir da intencionalidade pedagógica. Essa compreensão nos indica que são conhecimentos que precisam permear os espaços de formação de professores de crianças, são conhecimentos que precisam ser aprendidos e construídos e não naturalizados. Esses conhecimentos são reveladores do processo de construção dessa profissão, indicam o que significa ser professora de crianças pequenininhas, a especificidade dessa profissão, e portanto, são indicadores para a formação inicial e em serviço.

Apesar de estamos imersos em uma cultura que ainda valoriza uma visão idealizada da mulher, é necessário romper com essas idéias e compreender que essas condições, como gostar de crianças, ser paciente, tolerante, afetuosa, não são, de maneira nenhuma, excludentes das necessidades de formação. Ávila (2002, p. 127), em sua pesquisa sobre a especificidade dessa profissão, nos indica que educar e cuidar de crianças não é maternagem, pois esse conceito pode vir a reforçar a compreensão da díade mãe-filho; não é trabalho doméstico, porque não se realiza no ambiente de uma casa ou em contexto familiar; não é puericultura, pois não se liga às práticas médico-higienistas e às práticas hospitalares de enfermagem; não é aula, pois não há alunos tão pequenos dispostos a incorporar a cultura produzida por outros através da assimilação de conteúdos escolares; portanto, é uma atividade que apresenta a necessidade de formação específica.

A fala a seguir registra a importância da paciência em relação às crianças e ainda indica a necessidade de se ter paciência também com os adultos, pois eles, na sua maioria, não possuem um nível elevado de formação, o que, acaba gerando diferenças de concepções e de trabalho:

Não pode ser impaciente, de forma nenhuma ele pode ser impaciente. Por “n” justificativas. Primeiro porque sem paciência você, de alguma forma, acaba agredindo uma criança, de forma verbal, de forma física... se tu não tiveres paciência. E segundo, que você acaba se frustrando, porque o produto do seu trabalho na Educação Infantil, tu não tens. Tu não tens a resposta na hora muitas vezes. Tu vais ter a resposta daquele trabalho talvez um ano depois, ou meses ou dias na melhor das hipóteses. O professor de Educação Infantil ele precisa ter paciência, principalmente na rede municipal, além das crianças, além de tu mesmo, tu vais ter que ter paciência com um grupo de pessoas que trabalham contigo, que não tem o mesmo conhecimento que tu, é claro que o conhecimento é individual, mas são pessoas desprovidas de conhecimentos básicos. Tanto é que na creche que eu trabalho existem duas pessoas formadas. Duas, as outras pessoas não são formadas. (ANA PAULA, entrevista 18/09/2001)

A importância da formação específica é apontada a seguir como fundamental para o exercício docente com as crianças pequenininhas:

Primeiro de tudo um professor de Educação Infantil precisa de conhecimento, de formação. Ele precisa conhecer o seu objeto de trabalho, para o momento que ele estiver trabalhando, no mínimo ter condição de procurar respostas para as suas perguntas, primeiro de tudo. Segundo, muito amor à camisa. Porque professor De Educação Infantil que tem conhecimento e não tem tesão, tesão mesmo, pelo que faz, ele com certeza em três anos ele está largando a profissão. Se não encontrar prazer... não tem como, tem que ter muito amor, acredito que mais amor por este trabalho com criança pequena do que no trabalho em outros níveis de ensino (ANA PAULA, entrevista 18/09/2001).

Pâmela, egressa do Curso de Pedagogia e professora de crianças pequenininhas, reforça que é necessário gostar do que se faz, mas coloca como imprescindível para organizar o tempo e o espaço das crianças a formação específica:

Primeiro acho que ele tem que gostar do que faz, mas também não basta apenas gostar de criança. Eu acho que para trabalhar com criança pequena tem que ter uma afinidade, mas tem que ter uma formação profissional, porque tem que ser uma coisa planejada, intencional e tem objetivos. Então acho que isso é o ponto principal. Acho que tem que ter uma postura de pesquisador, estar sempre avaliando a sua prática, avaliando os pontos positivos e negativos e estar se avaliando também, não é somente avaliar as crianças, mas avaliar ele também. Tem que ser atento, observador, carinhoso, porque eu acho que a questão do vínculo é bem importante. Ele tem que, o que é bem difícil, ele tem que estar motivado para motivar, se o professor quer fazer alguma coisa com as crianças, quer motiva-las, ele precisa se sentir motivado, aí vem ao encontro com aquilo, se ele gosta do que faz, ele vai...acho que tem que ter uma relação... tem que ter ética e tem que ter uma relação de solidariedade com os outros profissionais e funcionários da instituição. (PÂMELA, entrevista 15/05/2001)

A formação inicial é o locus de formação das professoras da Educação Infantil, tanto a formação em nível médio como em cursos de nível superior devem ser valorizada, defendida e exigida para a garantia da melhoria da Educação Infantil, embora a meta deva ser a oportunidade e o direito de acesso aos mais elevados níveis de formação para todas as profissionais.

E, nesse sentido, Faria (1994, p. 214) indica a relação entre o conhecimento teórico e o cotidiano com as crianças ao reconhecer que: “o conhecimento teórico confronta-se ou alia-se ao trabalho cotidiano, e o trabalho cotidiano redimensiona o conhecimento teórico, numa prática em constante movimento”.

Professoras de crianças pequenininhas, como já foi indicado por outras pesquisas, é uma profissão que vem sendo construída, e nesse mesmo percurso, os cursos de formação também vêm se construindo e se voltando para contemplar essa nova especificidade. O Curso de Pedagogia da UFSC, pela sua recente trajetória de formar professoras para atuar com crianças de 0 a 3 anos de idade tem contemplado de maneira ainda incipiente a formação específica dessas profissionais. As falas das egressas sobre as contribuições do Curso de Pedagogia para trabalho com as crianças pequenininhas fazem essa indicação:

Não vou dizer que não contribui. Contribui para mim enquanto professora, mas não exatamente para o meu trabalho, como trabalho hoje com crianças na Educação Infantil. Em relação às Séries iniciais, tivemos mais disciplinas, era mais a questão das metodologias, dos conteúdos... Em nossa prática na Educação Infantil não trabalhamos por conteúdos como matemática, geografia...então acho que foi importante para mim, mas na área que trabalho hoje, eu não utilizo essa forma de trabalho. (PÂMELA, entrevista 15/05/2001)

Como também:

Para mim, às vezes acho que o curso não contribui em nada para o meu trabalho com as crianças, Talvez a psicologia, com as fases do desenvolvimento das crianças, mas a psicologia para a Educação Infantil acho que não contribui em nada. O que faltou na formação... talvez se tivesse tirado um pouco do que é dado até a 6ª fase que é voltado para o Ensino Fundamental e tivesse trabalhado mais sobre a Educação Infantil, eu acho que para mim seria melhor, contribuiria muito mais, do que um ano de Educação Infantil e três anos de Ensino Fundamental. (CRISTIANA, entrevista 14/05/2002)

Estas falas revelam a necessidade de uma formação específica que discuta questões próprias do trabalho com crianças pequenininhas. A seguir, são expostas algumas das necessidades de conhecimentos a serem explorados pela formação inicial:

Ficaram faltando coisas básicas como: uma disciplina mais direcionada às crianças pequenas, alimentação, desenvolvimento, desfralde, troca de fraldas, doenças infantis, primeiros socorros.... em geral, as disciplinas voltadas mais para a prática e principalmente às crianças menores. (MARIANA, entrevista, 15/03/2002)

A partir destas falas, é possível perceber a necessidade de contemplar nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil as especificidades da educação e cuidado de crianças pequenininhas, para que as professoras possam ter instrumentos teóricos e metodológicos para refletir sobre a sua maneira de agir junto às crianças e demais profissionais, junto às famílias e à comunidade na qual se inserem.

Nesse sentido, torna-se importante discutir o que caracteriza essa profissão. A função das professoras de crianças pequenininhas é bastante complexa, específica e particular, portanto, educar e cuidar de meninos e meninas de 1 anos e 6 meses a 2 anos e 6 meses em espaço coletivo é, como já falamos, uma profissão em construção. Distingue-se das professoras de crianças maiores em função das peculiaridades do desenvolvimento das dimensões humanas, como falar, andar, brincar, expressar-se, nas crianças pequenininhas.

À professora de Educação Infantil é atribuída a função de cuidar do corpo e da saúde das crianças (trocar fraldas, dar banho, alimentar, vestir...), dos sentimentos e emoções das crianças (acalantar, acalmar, acarinhar, assegurar, incentivar...), de organizar e planejar o cotidiano das crianças na creche. Cuidar e educar de crianças pequenininhas implica a definição prévia de recursos e materiais que, organizados, devem constituir ambientes interessantes, atraentes, inéditos e promotores de relações (entre crianças, crianças-espaco, crianças-brinquedos, crianças-adultos, adultos-adultos, creche-família).

Para avançar na discussão sobre a função das professoras de Educação Infantil, trazemos o seguinte episódio.

Episódio 5: “Bola, bambolês e bonecas”

14h15 *Hoje está um dia bastante quente, apesar da chuva. O Marcelo, a Laura, o Roberto, a Bianca, a Carla, a Paula e o Rodrigo estão sentados à mesa lanchando. A professora Mariana e a auxiliar Grazi também estão sentadas. O Eduardo, a Nádia, a Ana Paula, o Carlos, a Eloisa, o Diogo e o Fernando ainda dormem.*

A professora e a auxiliar conversam sobre o lanche. A professora diz que o sabor do mingau não é muito bom, mas que faz bem para as crianças. Depois conversam sobre o

sapato da Ana Paula que está machucando o pé dela.

14h23 *A auxiliar passou um pano na mesa e depois foi prender o cabelo da Laura. A professora tirou da mesa os potes das crianças que já comeram mingau. O Rodrigo saiu da mesa e ficou olhando a chuva pela janela. A Carla e a Bianca estão brincando dentro da casinha (a Camila segura uma bola) a professora saiu da sala (foi ao banheiro). A auxiliar⁷³ deu um protetor solar para a Laura entregar para a mãe dela na sala do berçário⁷⁴. Disse-lhe que era para dizer para guardar na mochila da Vanessa(filha da auxiliar).*

14h26 *A professora retornou e a auxiliar foi levar o que sobrou do lanche e os potes para a cozinha. A Laura voltou da sala do berçário com uns bambolês. A professora disse-lhe para distribuir para as outras crianças e ela deu um para a Carla e deixou os outros no chão da sala. A auxiliar voltou da cozinha e chamou o Eduardo para fazer xixi no banheiro, ele acabou de acordar.*

14h32 *A professora Mariana sentou-se perto das mochilas para colar recados nas agendas das crianças. A pedido da professora, a Laura pegou a mochila da Daiana e a entregou para ela. A diretora da creche entrou na sala, veio conversar com a auxiliar sobre o horário dela. Depois a auxiliar guardou uns colchões que estavam no chão, chamou as crianças (a Ana Paula, o Fernando e o Eduardo) que estavam acordadas e permaneciam deitadas. A professora disse para que fossem ao banheiro para depois lanchar. Na volta do banheiro, a professora solicitou para que pegassem seus calçados na estante que ela iria ajuda-los a calçar.*

14h36 *A Ana Paula retornou do banheiro e se dirigiu até a estante, em frente à estante ela encontrou um bambolê no chão, descalça, brinca de entrar e sair de dentro do bambolê. O Marcelo também está brincando com um bambolê, ele o coloca sobre a sua cabeça e depois a sua frente. O Eduardo voltou do banheiro e andou pela sala entre os colchões, foi até a estante, pegou o seu tênis, nesse instante a professora o chamou para calçar o tênis. A auxiliar chamou a Ana Paula para calçar o tênis.*

14h37 *Em seguida, a Ana Paula foi chamada também pela Professora Mariana, que pediu para a menina sentar-se à mesa para comer mingau. Os potes com mingau já estão em cima da mesa. O Eduardo foi o primeiro a sentar, depois a Ana Paula se aproximou das mesas com seu tênis em suas mãos, a auxiliar a ajudou a calçar*

⁷³ A auxiliar do Maternal I é irmã da professora do berçário (e tia da Laura do Maternal I) e tem uma filha que frequenta o berçário da creche.

⁷⁴ A mãe da Laura é a professora do berçário, é bastante comum a menina ir até a outra sala. Entretanto, há um esforço das profissionais em trazê-la para a sala depois de um intervalo de tempo pequeno.

14h38 *A minhoca (almofadão em forma de minhoca) está dentro da casinha, a Carla e a Bianca estão deitadas sobre ela. O Roberto, segurando um bambolê, se aproximou das meninas, entrou dentro do bambolê, abaixou-se, chegou bem perto da Carla e emitiu um barulho imitando um rugido. A Carla e a Bianca cobriram o rosto com as mãos e braços e dão risadas... Quando as meninas tiram as mãos do rosto, o Roberto tornou a fazer o barulho com a boca e as meninas esconderam os seus rostos novamente. Esta brincadeira se repetiu por algumas vezes e os três dão boas gargalhadas.*

14h39 *Próximo aos pés das meninas o Roberto observou uma bola, ele a encaixou dentro do bambolê e tentou puxá-la para perto de si. A Carla sorriu ao vê-lo puxar a bola. Neste instante, o Rodrigo se aproximou e pegou a bola. A Carla começou a choramingar e a dizer: “quero a bola, quero a bola”. A professora que permaneceu sentada colocando os recados nas agendas, perguntou: “O que foi?” A Carla repetiu; “quero a bola” a professora se levantou e andou até onde está a Carla, observou que o Rodrigo está com a bola e disse: “se for para brigar eu vou tirar a bola e guardar!” O Rodrigo continuou segurando a bola em seus braços, pegou uma bolinha bem pequena que estava em um cesto de brinquedos próximo a casinha e a lançou para a Carla. A Carla continuou a pedir pela bola.*

14h40 *A Laura está com um bambolê em sua cintura, anda entre duas crianças dormindo nos colchões. A Professora a diz: “Oh Laura! Me abandonaste?” A Laura corre até onde a professora está e ainda com o bambolê na sua cintura, com uma certa dificuldade pega mais uma mochila e entrega para a professora. A professora deu risada e comentou: “ah essa, menina!”*

A auxiliar Grazi recolheu os colchões das crianças que já acordaram e sentou-se à mesa ao lado do Fernando, está dando mingau na boca dele. A Nádia acordou e também sentada à mesa comendo mingau.

14h42 *A Laura foi até o outro lado da sala, tirou todos os brinquedos que estavam dentro de um cesto de brinquedo e entrou no cesto. O Rodrigo, o Diogo e o Roberto estão por perto. Os meninos se aproximaram e começaram a empurrar pela sala o cesto com a Laura dentro. Em seguida, o Eduardo também ajudou a empurrar. O Rodrigo não estava conseguindo empurrar e ao mesmo tempo segurar a bola, ele a deu para a Laura segurar.*

A Carla e a Bianca foram para o outro lado da sala (para o canto formado pelas paredes das janelas) e sentaram-se dentro de um bambolê. Cada uma tem em seu colo uma boneca e brincam de tirar e vestir as roupas das bonecas.

14h45 *A professora foi até a cozinha para pegar banana para a Nádia, pois ela não gostou e não comeu nada do mingau. Quando voltou, deu uma banana para a Nádia e*

outra para o Fernando e voltou à cozinha pegar mais uma banana para o Eduardo.

14h50 *A Laura, o Diogo e o Roberto. colocaram um bambolê no chão e sentaram-se dentro. A Laura está com um frasco de shampoo vazio, faz de conta que deixa escorrer um pouco do líquido em sua mão e que o passa em seu cabelo. O Marcelo esfrega o seu cabelo e cheira a sua mão e faz “hum!” como se estivesse sentindo o cheiro shampoo.*

(Episódio 5: “Bola, bambolês e bonecas” Filmagem 21/10/2002)

Por meio desse episódio, obtemos muitas informações a respeito do contexto, como também sobre as relações que as crianças estabelecem entre elas, a interferência dos adultos, a relação com os espaços e brinquedos, etc. Entretanto, buscamos privilegiar, nesta análise que se segue, o papel da professora enquanto promotora dessas relações.

A leitura do episódio 5, “Bola, bambolês e bonecas”, permite verificar que durante o período em que as crianças permaneceram na sua própria sala e, no contexto descrito, foram poucas as intervenções dos adultos sobre as brincadeiras das crianças. A cena descrita mostra-nos que as profissionais deixaram as crianças *livres* para escolherem com o quê e com quem queriam brincar e se relacionar. A organização do espaço convida às brincadeiras, às produções e relações, possibilitando autonomia às crianças. Nessa conjuntura, a professora assume a postura de observadora e não de controladora das ações das crianças.

Observamos que, conforme as crianças terminavam de lanchar, ficavam *livres* para escolher as brincadeiras, permitindo à professora observar as preferências de cada criança e seus jeitos de se expressar, enquanto escrevia bilhetes para colar nas agendas e comunicar-se com as famílias. Essas atitudes colocam a professora em uma postura distante daquela de quem decide o que as crianças vão fazer, com quem e qual o tempo de duração da brincadeira. Nessa direção é que o papel da professora é apresentado por Cipollone:

Na realidade, grande parte do trabalho do educador está mais na organização dos espaços, dos materiais, dos tempos, dos percursos, de maneira que as crianças sejam orientadas indiretamente ao uso do ambiente que permita escolhas diversas quanto à capacidade, às necessidades, à possibilidade de estarem em grupo ou sozinhas. (CIPOLLONE, 1998, p. 125)

Cuidar dos bastidores das crianças na creche, ou seja, *arquitetar* o espaço, refletir sobre propostas, registrar as observações, organizar o dia-a-dia de crianças pequenininhas, as atividades como alimentação, sono, higiene, trazem à professora experiências cotidianas

bastante complexas com as crianças pequenas, que lhe possibilitam conhecê-las profundamente.

Fomentar as relações cada vez mais complexas e diversificadas entre as crianças, entre crianças e adultos, entre as crianças e objetos e espaços é a função das professoras de crianças pequenininhas. Essa perspectiva do papel das professoras é indicada por Bondioli e Mantovani através da definição da *pedagogia da relação* – a intervenção educativa que busca desenvolver um atendimento personalizado e individualizado para as crianças, valorizando suas livres descobertas:

A pedagogia da relação é uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento. Através das trocas sociais, isto é, através das relações que progressivamente se entrelaçam e se aperfeiçoam entre a criança sozinha e os adultos – e entre crianças no grupo de jogo – cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de “história social” que é típica de uma determinada creche em um período específico, constituindo pelo conjunto das rotinas (que criam expectativas), pelas regras, pelas divisões temporais (que criam ritmos reconhecíveis), permitindo, assim, também o gosto pelo imprevisto, pelos significados e pelas funções que objetos e pessoas assumem naquele contexto particular (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 29).

Na *pedagogia da relação* defendida pelas pesquisadoras, a função do adulto, decisivo e essencial, é concebido como facilitador das trocas entre os indivíduos (adultos e crianças), como criativo, ao compor os espaços e ao propor as atividades, como sensível, ao acolher os pedidos e ao elaborá-los, e como respeitador de preferências individuais (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 29).

O episódio “Bola, bambolês e bonecas” revela a professora como uma facilitadora das trocas entre as crianças, quando ela lhes permite brincar livremente pela sala, quando presta atenção nas brincadeiras e expressões infantis, ao organizar os brinquedos e espaços da sala, quando desenvolve atenção individualizada (*Oh Laura! Me abandonaste?*” *A Laura corre até onde a professora está e ainda com o bambolê na sua cintura, com uma certa dificuldade pega mais uma mochila e entrega para a professora. A professora deu risada e comentou: “ah, essa, menina!”*). Muitas são as situações nesse episódio em que podemos perceber a construção da pedagogia da relação.

Por outro lado, esse episódio faz-nos refletir sobre uma tendência na atividade com as crianças pequenininhas. Muitas vezes os espaços na sala não são modificados com frequência, os brinquedos acabam ficando misturados em cestos ou caixas, os objetos são os mesmos por muito tempo, ocorrendo a falta de sistematização e reflexão do adulto sobre o cotidiano das

crianças. Muitas vezes as professoras acabam naturalizando em demasia as suas funções e as atividades do dia-a-dia com as crianças e passam a não planejar e nem sistematizar os espaços, as criações e observações, apostando na improvisação⁷⁵ e na rotina da creche como eixos do educar e cuidar.

Dessa maneira, a educação e o cuidado das crianças pequenininhas, para não ser escolarizante⁷⁶, torna-se *espontaneísta*⁷⁷, sem premeditação, sem intencionalidade. Com as crianças menores de 3 anos de idade, pelo fato de a cobrança das famílias e da própria instituição em relação à aprendizagem da linguagem escrita e da leitura não serem tão incisivas quanto é a cobrança no trabalho com as crianças maiores, e talvez também pela construção, recente e ainda em andamento, de um campo teórico que dê diretrizes à educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade, as práticas pedagógicas acabam *pendendo a balança* para práticas espontaneístas, ou seja, para uma seqüência de situações sem planejamento, nas quais as crianças ficam *livres* e a professora só interfere nos momentos que se relacionam com a imposição de limites, horários às crianças e para resolver conflitos, como também indica o episódio a cima: *A professora que permanecia sentada colocando os*

⁷⁵ Temos partido do entendimento de que “as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto e não a improvisação” (FARIA, 1999), e, dessa maneira, no trabalho pedagógico com as crianças, o imprevisto é compreendido como parte integrante do cotidiano, pois alia-se ao que foi previsto: “Estar com crianças é trabalhar menos com as certezas e mais com as incertezas e inovações” (MALAGUZZI, 1998, p. 101). Levar em conta o imprevisto significa possibilitar as novidades, o inesperado, inusitado; trazidos tanto pelos adultos quanto pelas crianças (FARIA, 1999). A improvisação indica um outro sentido ao trabalho pedagógico, o sentido de ausência de intencionalidade, de premeditação, de planejamento... sugere “fazer de conta que”, arranjar, portanto, deve ser evitado pelas professoras.

⁷⁶ Temos entendido como caráter escolarizante na Educação Infantil a ênfase nos processos de ensino-aprendizagem de conteúdos das áreas específicas de conhecimento.

⁷⁷ O *espontaneísmo* parece ter como matriz teórica uma das perspectivas indicadas pela Escola Nova, de que a criança (aluno) é o centro no processo de ensino-aprendizagem. É possível perceber em muitas escolas e entre muitos professores uma compreensão equivocada da proposta defendida por essa corrente pedagógica, pois a favor da defesa de que a criança é o centro das relações acabou-se levando ao extremo essa prerrogativa e passou-se a entender que na atividade educativa devia-se deixar a criança aprender sozinha, fazer sozinha, sem a interferência do professor (*laissez-faire*). Essa interpretação errônea do papel do professor na perspectiva da Escola Nova tornou-se bastante evidente em muitas práticas pedagógicas. Ao que tudo indica, essa compreensão também marca a Educação Infantil, pois a defesa da concepção que defende que a criança é o centro nas relações educativas nas creches e pré-escolas e a defesa pelo papel não-escolarizante, acabou por justificar a ausência por parte das professoras de propostas, planejamento, registros do cotidiano com as crianças. Enfim, apesar de não termos elementos suficientes para essa análise, indicamos que a trajetória de formação dessas professoras em um curso de pedagogia cuja finalidade formativa é a docência para a educação nas séries iniciais (1ª a 6ª fases), anterior à formação para atuar na Educação Infantil (7ª e 8ª fases), talvez possa ter trazido elementos inspiradores da compreensão de que para a criança ser o centro do processo o adulto não pode interferir, e sendo assim, deixam suas práticas pedagógicas *soltas*, sem planejamento. Sabemos que esse é um tema que ainda exige pesquisas e estudos, pois evidenciar as raízes do espontaneísmo no exercício docente com crianças pequenininhas requer aprofundamento e detalhamentos, que, nesta pesquisa, não conseguimos evidenciar, portanto indicamos como uma lacuna na área esse aprofundamento.

recados nas agendas, perguntou: “O que foi?” A Carla repetiu; “quero a bola” a professora se levantou e andou até onde esta a Carla, observou que o Rodrigo estava com a bola e disse: “se for para brigar eu vou tirar a bola e guardar!”).

Muitas vezes evidencia-se também a confusão entre a criatividade e o *espontaneísmo*, acreditando que deixando as crianças *livres* elas podem criar mais. Entretanto, as crianças precisam da diversificação de elementos para desenvolver a criatividade, imaginação, linguagens.

Durante a entrevista, a professora Ana Paula, ao argumentar sobre por que prefere trabalhar com as crianças de 0 a 3 anos de idade, indica a falta de cobrança externa como um dos fatores:

Prefiro os menores de 3 anos porque a gente consegue fazer um trabalho que, de certa forma, a sociedade que rodeia esta criança não cobra tanto uma postura de professor com esta faixa etária. E por conta daquilo que eu acredito de educação infantil, isso é mais prazeroso, né? Por eu acreditar que professor de educação infantil tem uma visão diferente de mundo e uma intenção diferente do professor de escola, nós trabalhamos com mais liberdade. Quando tu trabalhas em uma faixa etária acima desses 3 anos, é, tu tens a cobrança dos pais, tu tens a cobrança de, ah! até outros profissionais te cobram, que te cobram uma postura de professor. Você precisa ensinar algumas coisas e a criança precisa sair daquela sala pra outra sala sabendo algumas coisas, independente da vontade dele ou não. (ANA PAULA, entrevista 18/09/2001)

As práticas *espontaneístas* na educação e cuidado de crianças pequenininhas se evidenciam, como já falamos, na ausência de propostas para o cotidiano, no qual as crianças ficam livres pela sala, brincando, enquanto a hora do lanche ou do almoço, a hora do sono ou da atividade não chegarem. Sendo assim, o que se faz é seguir a rotina: café da manhã, brincar pela sala, almoço, higiene, sono, higiene, lanche, brincar pela sala ou no parque, higiene, janta, higiene, preparar as crianças para irem embora. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar que a crítica não é em relação ao fato de as crianças poderem brincar livremente, mas à escassez de materiais disponíveis no sentido de incrementar, ampliar, expandir as propostas cotidianas das crianças, fazendo com que dia após dia elas permaneçam com os mesmos recursos de que já dispunham anteriormente.

No caso do episódio analisado, acreditamos que a organização da sala, o *elemento-surpresa* (os bambolês trazidos por Laura da sala do berçário), os brinquedos, contribuíram para um movimento harmônico entre crianças e adultos. Por outro lado, indicamos que se a

sala estivesse mais repleta de situações de faz-de-conta, de espaços diferenciados, de brinquedos... proporcionaria muitas outras possibilidades de relacionamento.

Nesse sentido, planejar e refletir sobre os *elementos-surpresa*, ou sobre uma história inédita, a caracterização de personagens, materiais e brinquedos diversificados, a organização dos brinquedos, dos materiais utilizados pelas crianças... é fundamental para proporcionar situações lúdicas, dinâmicas, de encantamento, de suspense, de criatividade. E é nessa direção que a ação docente deve estar direcionada, ou seja, voltada para a intencionalidade e o planejamento.

O planejamento do cotidiano na Educação Infantil é um dos instrumentos do trabalho pedagógico e não pode ser utilizado apenas como pretexto ou como burocracia para cumprir tarefa exigida pela coordenação e direção da creche, pois, para que seja antecipado e intencionado o que e como será o trabalho pedagógico da professora com as crianças, o ato de planejar é fundamental. De acordo com Ostetto (2000b), a atitude de planejar depende muito das professoras:

[...] qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita, pois de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude (OSTETTO 2000b, p. 189).

A função da professora na creche ganha significado a partir do seu exercício constante de observar as crianças, de refletir sobre as possibilidades de trabalho com elas. Para tanto, torna-se fundamental a perspectiva de organizar, sistematizar o cotidiano *partindo das crianças*.

Temos notado que é importante qualificar melhor o que temos entendido sobre a expressão *partindo das crianças*, pois em muitos casos essa expressão tem se tornado um chavão, presente tanto nas falas das professoras, como em documentos oficiais, como no caso do RCNEI:

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para a sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. (MEC/SEF, 1998, p. 33)

Nesse caso, observamos que, embora o Referencial indique que a função da professora é considerar os conhecimentos e as experiências que as crianças possuem, não esclarece a maneira e nem as condições para que isso realmente se edifique. Portanto, permanece apenas na retórica.

A fala da professora a seguir também indica falta de entendimento quanto ao que significa partir das crianças:

O planejamento eu faço de acordo com cada grupo, essa semana eu fiz todo um planejamento de papel para estar encaminhando para a coordenação. Foi só escrever, não vou te dizer que aquilo que eu escrevi vai ser o que eu vou fazer, por que é bem isso, tu vais encaminhando bem pelas coisas que o grupo vai querendo [...] É legal trabalhar com as crianças no município e na particular porque é bem essa diferença, de interesses. **Tanto é que o meu projeto de trabalho é igual para as duas**, e eu consigo trabalhar melhor aqui na particular do que de manhã no município. De manhã eu **deixo eles brincar**, porque é de 0 a 6, depois dos 6 eles vão passar o resto da vida deles sentados em uma mesa e uma cadeira que não conseguem nem pôr o pé no chão. Então os deixo curtirem esse pouco tempo que eles têm. (CRISTIANA, entrevista, 14/05/2002, grifos meus)

A partir desta fala da professora podemos perceber uma certa confusão do que significa partir das crianças, pois ela evidencia que o seu planejamento foi o mesmo, tanto para o seu grupo na rede privada quanto para o grupo com que trabalha na rede municipal. E, nesse caso, a constatação da professora evidencia a incoerência entre o discurso e a ação: pois se as crianças não são as mesmas, como pôde esperar as mesmas reações? Caso ela tivesse partido da realidade de cada grupo de crianças, seria possível propor o mesmo projeto de trabalho para crianças que vivem em contextos tão distintos?

A fala da professora também reforça a questão do *espontaneísmo*, que apresentamos brevemente acima, pois o que ela diz – “*De manhã eu deixo eles brincar, porque é de 0 a 6, depois dos 6 eles vão passar o resto da vida deles sentados em uma mesa e uma cadeira que não conseguem nem por o pé no chão. Então os deixo curtirem esse pouco tempo que eles têm*” – indica uma compreensão errônea da função da Educação Infantil e do papel da professora, que foi justificada pelo entendimento de que a criança deixa de ser criança a partir do momento em que entra na primeira série do ensino básico. A confusão destaca-se na compreensão de que temos que deixar as crianças brincarem, a brincadeira pela brincadeira, da maneira que for, neutralizando a função da professora como aquela que também propõe, que articula, que sugere e brinca junto com as crianças.

Considerar as crianças como ponto de partida, princípio esse definido a partir da perspectiva que considera as crianças o centro do processo de construção do conhecimento, rompe com a visão da criança como ser incompleto, compreendendo-as “como seres portadores de história, produtos de cultura, capazes de estabelecer múltiplas relações e de expressar saberes, desejos e emoções, seus gostos e preferências, capazes de compreender o mundo que as rodeia, interpretá-lo e modifica-lo” (SILVA, , 2003, p.108).

O que parece evidenciar-se entre muitas profissionais da Educação Infantil é considerar as crianças, seus desejos, direitos, necessidades e interesses não como ponto de partida, mas, ao contrário, como *ponto de chegada*. Nessa perspectiva da criança como *ponto de chegada*, percebe-se que o que vem das crianças é considerado suficiente, sem se colocar a questão de que as professoras têm elementos, condições e a função de ampliar e incrementar o conhecimento que as crianças têm do mundo, de si mesmas, dos outros, da natureza, entre outros.

Portanto, *partir das crianças* indica a necessidade olhá-las, escutar as suas vontades e desejos, conhecê-las, como também as suas famílias, saber sobre suas preferências, brinquedos mais queridos, relações que estabelecem, alimentos favoritos, enfim, as suas peculiaridades... para então avançar nas propostas de situações significativas, expansão do repertório vivencial, ampliação das linguagens e das relações. É a construção desses conhecimentos sobre as crianças e as suas famílias que permite à professora estabelecer e definir os elementos que estarão presentes no cotidiano da creche.

Catarsi (apud BÚFALO, 1999, p. 21) indica que, na educação e cuidado das crianças, quando partimos das iniciativas das crianças, possibilitamos a introdução do inesperado e do não-planejado, e, nesse caso, torna-se necessário que o adulto seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem, no entanto, esquecer-se dos objetivos propostos. Nessa perspectiva o adulto pode ser considerado também um aprendiz na medida em que, ao *observar*, conhece a criança e responde (ou pelo menos tenta responder) às necessidades e ao inesperado.

A educação e cuidado de crianças pequenininhas em espaços coletivos indicam a partilha entre a família e a creche da educação, cuidado e crescimento das crianças, a ampliação dos relacionamentos com as famílias das crianças é um elemento crucial no cotidiano das professoras. As pesquisas que abordam este tema (Vitória, 1999; Maistro, 1998; Fonseca, 2000) indicam que se trata de uma dinâmica da relação bastante complexa e

conflituosa. Por um lado estão as famílias, que possuem maneiras culturais, que muitas vezes se diferenciam da maneira que as professoras pensam. As famílias também demonstram, geralmente, interesse em saber sobre o dia-dia das crianças. Por outro lado estão as professoras que apesar de considerar importante a presença da família, também se sentem incomodadas, controladas, vigiadas (BONOMI, 1998).

Nesse sentido, a perspectiva italiana indica que a função das professoras deixou de se concentrar exclusivamente nas crianças para ser uma função que precisa contemplar também a presença da família. Para tanto, essa perspectiva indica a ampliação das condições de participação das famílias:

Identificar e promover as condições para que, entre educadoras e pais, seja possível estabelecer uma aliança frente ao objetivo comum dos seus próprios cuidados: a criança; para que se consiga pensar e estabelecer estratégias comuns, construir um triângulo onde a comunicação circule; para criar um local onde se encontram as diversas competências, onde também a competência da criança pode expressar-se, exatamente porque não é ocultada pelo conflito e pela contenda dos adultos. (BONOMI, 1998, p. 167)

Dessa maneira, *partir das crianças* indica conhecê-las também fora da creche, conhecer as relações que estabelecem, os brinquedos, brincadeiras e espaços que têm acesso, e a maneira de viabilizar isto é a partir do estreitamento das relações entre a professora e as famílias⁷⁸.

No trabalho com as crianças pequeninhas na creche, a observação constitui-se em outra ferramenta importante do trabalho da professora. Para ela deve significar um hábito constante, rigoroso e exaustivo na busca pelo conhecimento sobre as crianças e seus percursos, e também uma ferramenta para a promoção da reflexão sobre a função educacional da creche e de seu trabalho. A observação é um elemento que promove o crescimento profissional, como nos indica a perspectiva pedagógica da região Norte da Itália, a qual tem trazido muitos elementos para a nossa discussão sobre a especificidade do exercício docente com as crianças pequeninhas:

⁷⁸ Sabemos que a relação entre a creche e as famílias é um tema bastante complexo e importante principalmente em relação às crianças pequeninhas, apesar disto, devido o tempo de pesquisa e a definição do nosso objeto, não pretendemos aprofundar a sua discussão, entretanto, gostaríamos de indicar que estreitar as relações entre a creche e as famílias constitui-se como uma das funções das professoras de crianças pequeninhas.

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa das crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio, a observação e a escuta são experiências recíprocas, pois ao observamos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 152)

Para tanto, os registros das observações não podem ser consideradas como simples coletas de dados, realizada de maneira distante e descompromissada, mas, pelo contrário, devem ser entendidas como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registradas através de uma variedade de formas pelas professoras (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 151). São observações e registros que nos permitam dar visibilidade às ações das crianças.

A perspectiva italiana lança mão de muitos modos de registro das observações: “[...] podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar em fitas cassete as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si ou conosco. Também podemos tirar fotografias ou *slides*, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade” (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 152).

Muitas são as possibilidades e os instrumentos que podem ser utilizados pelas professoras para documentar e registrar suas observações as brincadeiras, as expressões e do envolvimento das crianças, possibilidades estas que não necessariamente devem centralizar-se na professora, mas podem ser compartilhadas entre as crianças e suas famílias, incorporando assim também a função de comunicação entre a creche e a família e entre as profissionais da creche.

As observações promovem a comunicação entre a creche e a família, o conhecimento da professora sobre as crianças e seus contextos e, assim, o fomento de práticas que levam em conta as particularidades de cada criança. Mas como essas práticas de registro e observação vêm se constituindo entre as professoras de crianças pequenininhas? E quais são os objetivos dos registros? Tem se efetuado como tarefa das professoras para cumprir uma exigência formal da coordenação e direção das creches? Quais os momentos e espaços utilizados pelas professoras para elaborar essa documentação? Que uso as professoras têm feito da documentação ? Para que tem servido?

Essas questões são bastante pertinentes para possibilitar o confronto entre os objetivos proclamados e os objetos reais da documentação na creche. Os objetivos proclamados são

aqueles indicados pelo referencial teórico e pelas professoras e os objetivos reais são aqueles aos quais a documentação tem efetivamente servido.

Para entender a relação entre os objetivos proclamados e os objetivos reais da documentação é necessário compreender a maneira como são priorizados na educação das crianças pequenininhas, e na Educação Infantil como um todo, o tempo e o espaço para desenvolver e organizar o material produzido e refletir sobre ele.

Na creche em que realizamos as observações, as professoras permanecem com o grupo de crianças durante toda a carga horária (40hs semanais). O planejamento, a preparação de materiais, o registro, as avaliações são, geralmente, realizados em tempo e espaço extras, além do horário de trabalho.

A realização dessas funções como atividades extras e principalmente externas à carga horária prejudica a qualidade e os objetivos das atividades.

As falas das egressas a seguir indicam a dificuldade de planejar e registrar depois de um dia de trabalho:

Eu chego em casa cansada, sento, converso com a minha mãe, ela sabe tudo o que acontece com as crianças, se eu deixar ela até pode registrar para mim.... Eu não faço registro individual não. Eu faço do dia-a-dia, assim hoje, vamos supor, o fulano, aconteceu alguma coisa legal com ele, aí eu registro aquilo que aconteceu com uma criança, e os demais fizeram isto... no outro dia já posso estar registrando mais sobre outra criança, ou de uma situação do grupo. Quando as crianças dormem, escrevo um pouco, mas eu não faço muito, bem pouco, do tempo que eu estou não registre muita coisa. Eu sou mais de estar observando, não tenho muita escrita. (CRISTIANA, entrevista, 14/05/2002)

Outra professora também fala sobre sua relação com o registro:

Eu tento dar conta, aos trancos e barrancos, porque chego em casa quase 7 horas e daí às vezes chego muito cansada, tenho que relaxar, já passei o dia inteiro lá com as crianças vou chegar em casa e já vou pra cima dos livros, não dá! Nesse caso tem que dar conta à noite e final de semana, daí sempre tiro um dia para dar conta dessas coisas. (PÁMELA, entrevista, 15/05/2002)

A fala a seguir também indica a dificuldade de planejar e registrar depois de um dia todo de trabalho com as crianças:

A gente chega em casa muito cansada. Toma-se banho, toma-se café... vamos falar de mim, [...] eu tenho registros pra fazer, eu tenho avaliações que eu preciso em alguns casos não posso deixar para amanhã, porque amanhã eu posso ter esquecido de um detalhe que é importante. Eu faço e muitas vezes eu vou juntar a minha caneta no outro dia embaixo da cama, cai tudo embaixo da cama, porque eu durmo na metade. A carga horária do professor de educação infantil, ela urgentemente precisa ser revista, principalmente no município que a gente trabalha, bastante crianças por sala. A gente não tem tempo para fazer perguntas e nem para procurar respostas às perguntas que temos. (ANA PAULA, entrevista 18/09/2001)

Essas falas evidenciam que, no caso dessas professoras, o registro das observações das crianças, o planejamento e as avaliações são atividades geralmente realizadas fora da creche, ou quando as crianças dormem, como é o caso da professora Cristina: “Quando as crianças dormem, escrevo um pouco, mas eu não faço muito, bem pouco, do tempo que eu estou não registrei muita coisa”.

As professoras demonstram a falta de condições de trabalho que vivenciam. Pouco se tem discutido sobre as condições que os adultos (e também das crianças) possuem para permanecer em período integral nas instituições. O que temos percebido é que a carga horária dessas professoras não prevê tempo para atividades não diretamente em contato com as crianças, como planejamento, preparação de material, formação em serviço⁷⁹. E por não disporem de tempo e espaço específicos para registrar, sistematizar as suas observações, para preparação de materiais e planejamentos, criam esses espaços e tempos fora da creche, nos finais de semana ou depois das oito horas diárias de trabalho com as crianças.

Uma questão que nos parece bastante evidente a partir da análise das condições de trabalho das professoras, é que as funções de planejar, registrar, sistematizar, avaliar, organizar acabam sendo realizadas individualmente pelas professoras. Ou seja, como não se configuram os espaços e tempos para essas atividades ser realizada dentro da creche, não se possibilita também a sistematização de trocas de informações, opiniões e conhecimentos entre as profissionais da creche, como também a análise e a tomada de decisões sobre as propostas

⁷⁹ No caso da creche pesquisada, vem se tentando organizar grupos de estudo entre as professoras. Esses encontros aconteceram no ano de 2002 uma a duas vezes por mês para cada grupo de professoras e com a duração de uma hora. O objetivo foi de discutir juntamente com a orientadora a programação das paradas pedagógicas. Para que ocorressem esses encontros, os grupos de crianças ficavam apenas com a auxiliar.

e as possibilidades para o cotidiano com as crianças. A professora Mariana indica essa dificuldade no seu trabalho com as crianças:

Temos que levar muita coisa para casa, muita coisa para fazer em casa e acaba não dando tempo de fazer ou fica mal feito. Porque assim, aqui tu não tens tempo, eles não te dão esse tempo pra ti fazer, não tens uma hora para tu fazer, tens uma hora que é para o descanso, então, ou tu descansas ou faz as coisas que tens para fazer. O próprio planejamento e registro, não temos como fazer aqui, tens que levar para fazer em casa. Na verdade, nós somos professora, o planejamento é nas nossas costas, não adianta pedir opinião, mas é tu a professora não é outra, então, a carga maior é nossa e com razão, a gente que assumiu, tem que ter essa responsabilidade, mas às vezes a gente deixa assim, ah! vou deixar esses dois dias para perguntar e fazer lá, mas daí chega na creche.... não dá, não tem idéia e dai volta, aí a gente tem que ficar matutando, mas as vezes cansa, parece que trava tudo e tu... acaba a idéia, é o que aconteceu comigo nesta semana, parece que acaba, que não tem mais idéias, acaba tudo. (MARIANA, entrevista 01/10/2002)

Embora tenhamos clareza de que as professoras realizam entre elas muitas trocas informais de informações, sugestões, idéias de possibilidades com as crianças, estamos nos referindo à possibilidade de sistematização desses momentos, de maneira que garantam reflexões, análises feitas e discutidas em grupo a partir de registros e documentações sobre cada turma de crianças. No entanto, de nada adianta às professoras fazerem registros cotidianos sobre o seu grupo de crianças sem que possam partilhá-los e discuti-los com outras profissionais a fim de obterem mais indicadores para as suas práticas pedagógicas, pois essa deve ser a finalidade dos registros.

A trajetória dos serviços prestados a crianças pequenininhas na Itália indica que a documentação deve estar inserida em um processo de colaboração:

As nossas observações podem servir de base para a comunicação. Podemos refletir sobre elas junto aos nossos colegas e comparar nossos pontos de vista a fim de construir uma interpretação multifacetada do que vimos e ouvimos enquanto observávamos as crianças [...] Através desta prática reflexiva, os educadores experimentam um contínuo crescimento profissional junto com o prazer de operar e aprender em conjunto (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 154).

Não se trata de tentarmos transpor um sistema de educação para crianças pequenininhas desenvolvido em outro país que vive em outra realidade social, econômica e cultural, mas de trazer elementos e experiências para discutirmos a institucionalização da educação das nossas crianças. E, nesse sentido, a perspectiva da região norte da Itália tem nos oferecido muitas contribuições, principalmente em relação a conhecimentos sobre o trabalho com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, cuja produção brasileira ainda é restrita.

No caso da creche pesquisada, observamos que em algumas paradas pedagógicas, que aconteceram no ano de 2002 uma vez por mês, houve tentativas das professoras e auxiliares de sentar e conversar sobre os grupos de crianças, de trocar idéias e sugestões de planejamento e atividades para realizar com as crianças. Esses encontros foram bastante raros. Apenas em um e ao final do ano a professora e as duas auxiliares de sala (a do período matutino e do período vespertino) conseguiram sentar para conversar juntas. Em outras ocasiões, a professora só conseguiu sentar com uma auxiliar de cada vez, em função do turno de trabalho de cada uma. Sobre essa dificuldade, a professora Mariana comenta:

Temos que fazer no período que estamos aqui mesmo, na verdade não tem um tempo para conversar, só nas paradas, só que são poucas e não dá tempo, porque geralmente tem que organizar a sala, tem material para produzir, tem informes da direção, o grupo para apresentar... na verdade não é tempo suficiente, então.. (MARIANA, entrevista 01/10/2002)

As observações na creche e as falas das professoras nos indicam as seguintes questões: Será possível, dentro dessas condições de trabalho, que a documentação sobre o cotidiano com as crianças, da maneira como vem sendo feita, dê conta das especificidades de cada criança e seus contextos? A que está servindo essa organização?

As nossas análises permitem indicar que a documentação tem sido feita pelas professoras também com o objetivo burocrático de cumprir as exigências da coordenação pedagógica. Pois percebemos que semanalmente, na creche observada, foi realizada pela coordenadora pedagógica ou pela diretora a verificação dos cadernos das professoras, buscando saber quem fez e quem não fez os registros e os planejamentos, sem uma discussão ou reflexão sistematizada sobre eles. A fala da coordenadora explica como isso acontece na creche pesquisada:

Foi combinado, até é uma prática que elas tinham antes de eu iniciar aqui, as pessoas que já trabalhavam aqui elas mostravam para a diretora e quando eu cheguei, a diretora passou isso para mim. Aí eu perguntei se elas gostariam que continuasse, e elas [as professoras] disseram que achavam que seria importante, até mesmo porque eu venho de fora, de repente tenho alguma idéia, e como eu vejo de todas, assim, então de repente oh! Fulana está fazendo isso, poderias estar fazendo isso, aproveitando. Então, elas sugeriram que continuasse essa questão do planejamento e até mesmo dando sugestões e dicas, oh! Está bom, não está. Como ficou decidido, é claro que tem as exceções, não sou carrasca de chegar falar: oh! Tem que ser hoje. Não tá acontecendo então... Não, às vezes como a fulana me falou que não trouxe, não vou dizer: “Não, Fulana! não trouxe então vai para casa buscar”. É claro que não, elas têm um compromisso de estar mostrando semanalmente o planejamento. (COORDENADORA da creche observada, entrevista, outubro de 2002)

Apesar disso, podemos indicar que a documentação⁸⁰ desenvolvida pela professora pode ajudá-la a pensar o cotidiano com as crianças e ao mesmo tempo atende a burocracia exigida pela creche. Isso porque, ao escrever sobre ou registrar o cotidiano do grupo de crianças e prever os dias seguintes, a professora, de alguma maneira, constrói conhecimentos sobre as crianças e seus contextos, sobre o trabalho que realiza, cria e recria reflexões e questionamentos. Sendo assim, a documentação contribui também para o desenvolvimento profissional da professora. Enquanto que a ausência de materialização da ação (planejamento e registro) não dá legitimidade a ação da professora.

Entretanto, as condições de trabalho tornam bastante limitada a construção desses conhecimentos, pois registrar, documentar e analisar o cotidiano das crianças requer tempo e disponibilidade. Trazer as diferentes reações das crianças, as expressões e as particularidades delas sugere um exercício de construção de registros que é demorado, pois exige detalhes, reflexões e registro de sensações. Além disso, não deve ser um exercício solitário, mas um trabalho vivido na coletividade, desenvolvido em grupo. Dessa maneira, podemos dizer que a melhoria dos serviços de educação e cuidado das crianças pequeninhas está diretamente relacionado, entre outros fatores, com as condições de trabalho das profissionais.

As creches são espaços de educação e cuidado de crianças, mas são, especialmente, locais de formação de adultos, dos adultos que ali trabalham, pois se constituem como espaços privilegiados para a observação e o conhecimento a respeito das crianças, suas relações, linguagens, expressões. Portanto, torna-se fundamental a implementação de tempos e espaços específicos para a sistematização dos conhecimentos produzidos pelos adultos sobre a educação e o cuidado das crianças.

⁸⁰ Analisar se a documentação desenvolvida pela professora está em sintonia com os preceitos aqui já defendidos é uma tarefa que exige o exame bastante elaborado desse material. Embora, durante a realização da observação, tenhamos tido acesso a todo o material produzido pela professora, em função do tempo de que dispomos para a realização desta dissertação, optamos em não utilizá-lo em nossas análises.

4.2.1 A busca pela construção da Pedagogia da Educação Infantil

A situação descrita no episódio anterior: “Bola, bambolês e bonecas”, se desenvolveu em uma segunda-feira de chuva, sendo que, no período matutino desse dia, o grupo de crianças foi encaminhado até a sala do berçário, lá ficaram por mais ou menos uma hora, assistiram televisão e brincaram com os brinquedos nos espaços e com as crianças do berçário.

Os dias de chuva representam, tanto para as crianças quanto para as professoras e auxiliares, uma permanência maior na sala. Com o parque inviabilizado e as atividades ao ar livre também, a sala torna-se o único espaço onde o grupo permanece durante todo o período na creche. As semanas chuvosas são, talvez, as que exigem maior paciência dos adultos e das crianças. Dos adultos exigem paciência porque as crianças ficam mais agitadas. No caso da creche pesquisada, as possibilidades de organização do tempo e da rotina das crianças se resumiam aos espaços internos da creche, o que implicou, muitas vezes, a reestruturação do planejamento e do cotidiano. Os dias chuvosos exigem assim empenho maior das profissionais no sentido de organizar o espaço e os materiais a fim de oportunizar novas experiências para as crianças. Para as crianças são dias com situações geralmente mais limitantes, com maior controle do adulto, com mais disputas por brinquedos e espaços...

A utilização da televisão na Educação Infantil também é uma questão polêmica. Acreditamos que a televisão pode ser mais um instrumento a favor do trabalho das professoras, porém o problema está na maneira e na frequência que esse equipamento vem sendo utilizado. Ou seja, ligar a televisão em programas direcionados para as crianças, como foi o caso com os grupos de berçário e maternal I, ou simplesmente fazer com que as crianças permaneçam em silêncio sentadas em frente ao televisor assistindo a uma fita de vídeo, não nos parece ser uma utilização adequada desse equipamento no contexto de educação coletiva de crianças pequenas. Pois, dessa maneira, a creche acaba sugerindo, incentivando e permitindo uma apropriação de certos comportamentos estereotipados que são evidentes nesses programas.

Entretanto, utilizar o vídeo/televisão para introduzir uma história significativa para o grupo de crianças, que foi selecionado e planejado previamente pela professora, com os espaços organizados para esse processo (por exemplo planejar uma atividade de brincar de cinema: escurecer a sala, preparar pipoca, preparar um espaço aconchegante para as crianças

se sentarem) nos parece ser mais coerente diante do papel da creche enquanto espaço sociocultural, no qual as crianças e os adultos são sujeitos de experiências, não são apenas consumidores de cultura, mas também as produzem nas diversas relações que estabelecem. Nesse sentido, a questão central nesta discussão é a intencionalidade: utilizar a televisão sem ter selecionado e avaliado o que as crianças vão assistir sugere que o objetivo é o de passar o tempo, e não a busca da ampliação do repertório vivencial das crianças ou de instrumentalização e enriquecimento das brincadeiras. Isto se evidencia principalmente quando verificamos que esse fato ocorreu na sala do berçário, ou seja, muitos bebês estavam nesse contexto, então qual a finalidade de assistir televisão com um grupo de bebês senão a de passar o tempo?

Em outro dia de chuva presenciamos a união desses mesmos dois grupos, em uma alternativa encontrada pelas professoras para promover a convivência das crianças durante o tempo de permanência no mesmo espaço e ampliar as possibilidades de relacionamentos, de brincadeiras e brinquedos. O registro no diário de campo relata esse encontro:

A professora do berçário e a sua auxiliar prepararam a sala para receberem as crianças do maternal I: colocaram almofadas em cima do tapete e organizaram alguns retângulos emborrachados (esses retângulos são da piscina de bolinhas das crianças do berçário) de maneira que ficassem no formato de arquibancadas para as crianças sentarem; a professora Mariana do Maternal I levou o almofadão em formato de minhoca para as crianças sentarem. Em frente ao local onde as crianças ficaram, as professoras cobriram um sofá com um lençol e por trás dele é que desenvolveram uma apresentação com personagens em fantoches de vara; faziam as vozes e cantavam canções. Essa situação organizada para os dois grupos de crianças iniciou-se com a apresentação das professoras do berçário, enquanto a professora do Maternal I incentivava a participação das crianças nas histórias, nas canções... Num segundo momento, a professora do berçário convidou algumas crianças “da platéia” para contar uma história. E assim, as crianças foram exercendo uma participação maior na brincadeira. Para as crianças do berçário, a professora distribuiu os fantoches de vara. Mais tarde, muitas crianças estavam atrás do sofá e outras tentavam ver a apresentação, então a professora retirou o sofá e as apresentações continuaram. Nesse momento, algumas crianças envolveram-se com outros brinquedos e brincadeiras da sala, outras foram até os balanços no solário... enfim, enquanto algumas brincavam com os fantoches, outras exploravam outros espaços da sala.

(Diário de Campo: 24/10/2002)

A partir desse registro, indicamos que planejar situações e momentos coletivos entre turmas de idades diferentes, não apenas nos dias de chuva, parece bastante interessante, pois proporcionou às crianças a ampliação das possibilidades de relacionamentos e brincadeiras em outros espaços. Algumas pesquisas têm indicado que as possibilidades de relações entre não-coetâneos oferecem incentivos ao enriquecimento e aprofundamento das experiências; portanto, possibilitar o convívio entre crianças de diferentes idades favorece e oportuniza diferentes vivências.

Isambert e Verba (1998, p.258) fazem esta indicação: “[...] pode-se concluir a partir dos nossos resultados que a mistura de idade pode enriquecer o grupo em certas condições. *É preciso que as situações sejam de um lado organizadas e muito pouco limitantes*, para permitir que as crianças expressem a própria criatividade e as suas próprias capacidades de exploração e que tenham relações harmoniosas” (grifos meus).

Entretanto, muitas pesquisas (ÁVILA, 2002; COUTINHO, 2001; BATISTA, 1998; entre outras) têm evidenciado que as experiências de organizar situações entre grupos distintos têm sido pouco exercitadas nas creches, sendo que ainda vigora a tendência de cada grupo ficar fechado em sua própria sala. Romper com essa organização é um grande desafio para área.

Muitos são os desafios lançados à área da Educação Infantil, a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educacionais a partir da LDB 9394/96 foi um passo importante na busca da melhoria de qualidade dos serviços institucionais para crianças menores de 7 anos. Essa mesma lei destaca a necessidade de implantação de uma proposta pedagógica que incorpore a indissociabilidade do cuidar e educar e a superação das *concepções assistencialistas* presentes em muitas instituições responsáveis pela educação e cuidado de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Neste momento, torna-se importante a discussão e o aprofundamento em relação às características da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e como uma educação específica que possui diferenças e similaridades com os outros níveis de ensino.

Como já citamos anteriormente, a construção da Pedagogia da Educação Infantil inclui a elaboração de novos conceitos, uma vez que a proposta é construir uma forma alternativa de trabalho educativo. Temos percebido que, no exercício docente com as crianças

pequeninhas, pender a balança ora para a *escolarização fragmentada*⁸¹, ora para o *espontaneísmo* não tem se evidenciado como adequado, sendo que se visualiza cada vez mais a necessidade de criar alternativas para a superação desses modelos. Para tanto, é fundamental dar relevo a um conjunto de conhecimentos a respeito da realidade das creches, das crianças e dos adultos que ali convivem.

O caráter pedagógico nos serviços institucionalizados para crianças de 0 a 3 anos de idade envolve, como também já citamos, a organização de ambientes educativos onde as atividades higiene, alimentação e sono sejam tão educativas como as de desenho, pintura, dança, literatura, movimento, representação. O caráter pedagógico na Educação Infantil indica tempo e espaço para as brincadeiras livres e espontâneas e sugere a substituição das atividades centradas no adulto por uma relação de troca entre crianças e entre crianças e adultos.

Mesmo com crianças menores de 3 anos de idade são bastante freqüentes as práticas que compartimentalizam e fragmentam as propostas, as organizações em que o adulto centraliza e direciona como quando e onde essas práticas acontecem. Essa maneira de agir com as crianças parece revelar resquícios do jeito de ser professora e de dar aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A falta de clareza das profissionais sobre o modo de educar e cuidar crianças pequeninhas se evidencia muitas vezes também em proposições centralizadas e fragmentadas. O episódio 6 exhibe uma situação na qual a professora centraliza e didatiza a brincadeira:

Episódio 6: Brincando com Massinha

9h00 *Hoje faz muito frio, apesar do céu estar todo azul e de muito sol. As crianças estão brincando no parque. A professora Mariana esta preparando a sala para a volta do parque e a auxiliar Ana estava com as crianças.*

⁸¹ Indicamos que se trata de uma escolarização fragmentada, pois não se refere a escolarização compreendida enquanto um processo contínuo, mas fragmentos de atividades pedagógicas, realizados nos períodos que as crianças e os adultos não estão envolvidos com situações de rotina como alimentação, higiene, sono. São atividades, muitas vezes, compreendidas erroneamente como as mais importantes do dia, pois as professoras vão “ensinar” algo e as crianças vão “fazer/aprender” alguma coisa, quando na verdade são práticas cooptadas das primeiras séries do ensino fundamental, geralmente com a professora centralizando e comandando o tempo, os materiais disponíveis, o local e a participação das crianças, mas que geralmente não possuem continuidade e coerência, são recortes da prática escolar “adaptados” na rotina de crianças na educação infantil.

9h10 A auxiliar Ana veio para a sala com a Eloisa e disse para a professora que iria trocá-la. A professora foi para o parque enquanto a Ana trocou a fralda da Eloisa (Deitou-a no tapete da sala, tirou a roupa suja e colocou dentro de uma sacola que estava dentro da mochila da menina. Limpou-a com lenços umedecidos, enquanto isso conversava com ela, disse-lhe que era para avisar ela ou a professora sobre a vontade de fazer xixi) Enquanto isso, a professora Mariana ficou embalando algumas crianças nos balanços e observando o restante do grupo..

10h00 A professora Mariana chamou as crianças para a sala e entrou com algumas crianças na sala. A auxiliar Ana guardou uns brinquedos que estavam no parque. Na sala, a professora convidou as crianças para fazer xixi, enquanto brincam pela sala: O Francisco. com uma flauta, o Rodrigo com uma bola, o Eduardo. com um martelo...

Em seguida, a professora pegou duas caixinhas com massinha (industrializada) e chamou as crianças para brincar. As crianças caminharam/correram para as mesas, estas estão organizadas formando uma fila. As crianças ficaram em pé em volta das mesas, pois as cadeiras estão empilhadas na parede das janelas da sala e da porta de acesso ao parque. A professora distribuiu um palito de massinha para cada criança e em seguida pegou uma cadeira para sentar. A auxiliar Ana ficou agachada próximo às crianças e brincando também.

A Carla pegou uma cadeira para sentar-se, a professora explicou-lhe que não era para pegar cadeira e que ela estava sentada porque as suas costas estavam doendo. Mais tarde, a Laura também quis pegar uma cadeira, a professora também explicou que era para ficar em pé e explicou novamente por que ela estava sentada.

10h25 A professora e a auxiliar ficaram brincando de massinha com as crianças: ajudaram-nas a fazer alguns animais, a fazer carros, crianças.... A Daiana foi fazer xixi no banheiro e a auxiliar foi limpá-la.

A professora disse que iria pegar um pote para guardar a massinha, em seguida começou a cantar e a passar entre as um pote para recolher a massinha. As crianças foram guardando. Depois pediu para que a auxiliar continuasse a recolher a massinha e foi até a porta da sala receber o almoço e organizá-lo para servir.

10h35 A professora pediu para a auxiliar passar um pano em cima da mesa e chamou a atenção das crianças que estavam subindo em cima da mesa. A professora permaneceu organizando o almoço das crianças. O Roberto, a Laura, o Carlos pegaram cada um uma cadeira e sentaram-se à mesa para esperar pelo almoço. O restante do grupo ficou brincando pela sala: a Ana Paula e o Diogo foram para o banheiro para lavar as mãos, a Eloisa, o Fernando, o Rodrigo ficaram perto de mim e pediram para escrever no meu caderno. Depois que escreveram também pegaram cadeiras e sentaram-se à mesa. A

auxiliar ajudou as crianças a pegarem as cadeiras, enquanto a professora continuava a preparar o lanche.

10h40 *O Diogo esta arrastando a cadeira pela sala, a professora o chamou e sentou-o na cadeira, conversou com ele. Em seguida, trouxe os pratos e as colheres, depois distribuiu as colheres. A professora começou a servir o tomate e o repolho, depois a auxiliar Ana distribuiu o arroz e a polenta com carne.*

(Episódio 6: “*Brincando com Massinha*”, diário de campo 03/09/2002)

O episódio 6 traz uma situação com as professoras e as crianças do Maternal I que ocorre na volta do parque. A estada no parque caracteriza-se por ser, geralmente, a parte dia na creche com maior liberdade para as crianças, as quais podem agir com maior independência com seus pares, com os brinquedos. Vivenciando brincadeiras ao ar livre, em brinquedos como escorregadores, gangorras, balanços, sobe-sobe, caixas de areia, ou, no caso específico da creche pesquisada, com pedrinhas que cobrem o chão do parque. As crianças se encontram com outros grupos de crianças que frequentam a creche, e muitas vezes foi possível observar irmãos/ãs que estão em salas diferentes brincarem juntos/as no parque. As crianças podem correr, pular, conversar, criar, fantasiar, inventar sem o controle direto do adulto, na maioria das vezes são as crianças que definem o que querem e o que vão fazer. O adulto também fica mais livre, não centraliza em si as brincadeiras das crianças, fica observando as crianças, protegendo-as de eventuais possibilidades de se machucarem, incentivando-as a experimentar os brinquedos, a andar um pouco mais alto no balanço ou a dividir com outra criança um dos brinquedos do parque, como também têm a possibilidade de conversar e “jogar conversas fora” com outros adultos.

Na creche pesquisada, em função do número de crianças atendidas e da extensão da área externa, as profissionais discutiram a delimitação de horários para cada turma utilizar o parque. Tanto no período matutino quanto vespertino, cada grupo de crianças possui hora e tempo definidos para utilizar o parque.

Observamos que o momento do parque é uma situação pouco sistematizada pelo adulto, parece que não há uma preocupação em tornar esse momento mais significativo, no sentido de promover uma configuração dos espaços no parque. A distribuição dos brinquedos é quase sempre a mesma. Esses momentos não têm sido foco de planejamentos e de documentações, embora estejam presentes na grande maioria dos dias em que não há chuva

ou umidade.

O episódio 6 retrata o retorno das crianças do parque, no qual o ritual de lavar as mãos e fazer xixi inicia o processo de organização do grupo para a próxima atividade. No caso do dia observado, a atividade seguinte era brincar com massinha.

A questão que nos parece central nesse episódio é a didatização da brincadeira de massinha. A professora a utiliza como um recurso didático, como uma atividade. Será que é realmente necessário prever um tempo e espaço tão rígidos e limitados para as crianças brincarem, criarem e manipularem a massinha?

Acreditamos que nesse caso específico, em que a massinha foi simplesmente tirada da caixa e entregue ao grupo, caracterizou um uso dado à massinha relacionado com a ocupação do tempo das crianças e não com a perspectiva de trabalhar entendendo-a como um recurso para trabalhar as linguagens expressivas das crianças .

Na situação descrita, a professora Mariana controlou a organização do espaço, a utilização da massinha, a quantidade de massinha para cada criança, previu o tempo para a atividade e os materiais disponíveis, ou seja: apenas a massinha. Tudo já estava previsto e organizado: a professora somente distribuiu os palitos de massinha para cada criança, sem oferecer ou disponibilizar outros materiais para ampliar as possibilidades de criação das crianças. Às crianças coube manipular a massinha sobre a mesa.

Outro detalhe que percebemos é que as crianças ficaram impossibilitadas de sentar, e haviam voltado do parque (local que possivelmente se movimentaram, correram, andaram..), e poderiam estar cansadas. Nesse caso específico, presenciamos uma valorização de um modelo de professora que, no intuito de assumir a direção/coordenação da atividade, acaba por impor o seu modo de pensar e agir sem levar em conta o modo de pensar e sentir das crianças.

A massinha poderia ter sido feita com as crianças ou por uma parte do grupo e ficar disponível na sala para que pudessem brincar com ela, sem a determinação de um momento específico. Também poderiam ter sido separados materiais específicos para trabalhar com massinha, como: potinhos, pratinhos, panelinhas, copinhos, talheres, pauzinhos, pedrinhas, conchinhas da praia, arame, botões, canudinhos, tampinhas, cordões... A disponibilidade e a diversidade de materiais são elementos fundamentais para a criação e a recriação da cultura infantil. Gandini (2002, p. 90) indica a importância da diversidade de materiais no trabalho

com as crianças:

Os materiais são realmente importantes no momento em que eles se transformam em uma linguagem que é propriedade das crianças, e não simplesmente em uma técnica que deve ser apreendida ou empregada de uma única maneira. Eles devem tornar-se linguagens que possibilitem às crianças expressar seus pensamentos, imagens mentais e um senso de possibilidade de se relacionar com outras crianças. Através dos materiais, as crianças têm a possibilidade de colaborar, cooperar e trocar conhecimentos entre si. Esses são os tipos de questões que os adultos deveriam discutir a fim de tentar observar, registrar e compreender o que as crianças constroem ou levam adiante de autônoma e individual.

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que são oferecidas às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências. Nesse sentido, parece-nos pertinente indicar a importância, no contexto de educação e cuidado de crianças pequenininhas, de o adulto considerar as múltiplas linguagens que as crianças utilizam para se comunicar e se expressar, e ainda, dessa maneira, refletir sobre quais as linguagens que tem priorizado na sua relação com os meninos e meninas.

O episódio acima revela que as profissionais não reconhecem as maneiras com que as crianças manipulam e utilizam a massinha como possibilidades de linguagens. Revela uma compreensão que limita o uso da massinha articulado a função de contribuir para o desenvolvimento da motricidade nas crianças e do preenchimento do tempo, negando as dimensões: simbólica, imaginativa, relacional, lúdica.... O tempo para a atividade não foi o tempo das crianças e sim o da rotina. Até mesmo as produções elaboradas pelas crianças foram pouco exploradas pelas professoras, pois no final do *tempo* disponível, a professora apenas passou um pote para recolher todas as massinhas e finalizar a brincadeira.

É bastante comum o reaproveitamento das massinhas nas turmas de Educação Infantil, já que a escassez de verbas, a falta de recursos, o número de crianças atendidas... enfim, diversos fatores produzem a necessidade de reaproveitar os materiais, prática esta que consideramos também fundamental na educação das crianças⁸². Porém acreditamos que isso

⁸² Outra questão que se evidencia é o fato das instituições públicas, em sua grande maioria, limitarem-se aos recursos públicos para comprar materiais e para ampliar diversidade elementos e brinquedos disponíveis às crianças. A falta de recursos é uma realidade na educação brasileira, como também a importância dos profissionais da área lutarem por políticas públicas que garantam o fornecimento dos materiais, equipamentos e recursos humanos para a área. Entretanto, não reagir à falta de recursos também não resolve. Nesse sentido, iniciativas para buscar alternativas para a diversificação de materiais se constituem como um horizonte, como por exemplo buscar parcerias com a comunidade para conseguir sobras de materiais como madeira, barro, azulejos, espelhos, tecidos, materiais recicláveis etc.

não impede que as profissionais prestem mais atenção às produções das crianças, que permitam que elas se comuniquem artisticamente, que indiquem o que fizeram e o que pensam sobre o que fizeram. Na situação descrita, parece que o foco da atividade não é este, é mais uma vez o de ocupar o tempo das crianças.

A ampliação das possibilidades de brincadeiras e produções implica mais trabalho para as professoras, pois torna necessário que elas estejam mais atentas e observadoras, que interpretem os gestos e as múltiplas linguagens das crianças.

O episódio evidenciou uma outra questão também importante na relação do adulto com as crianças pequenininhas: a possibilidade de brincar junto com as crianças. Ghedini (1994, p.208), propondo o resgate da criatividade que sufocamos quando adultos, propõe que deixemos que as crianças nos envolvam e também que expressem sua criatividade. Aponta para a atitude muito disseminada entre os adultos de “considerar com pequeno interesse o mundo da imaginação infantil, principalmente porque os próprios adultos subvalorizam sua imaginação, quando priorizam os processos mentais baseados na lógica e racionalidade”.

A autora indica que, através da nossa *dimensão brincalhona*, permitamos um encontro com o desconhecido, uma troca entre diferentes e um reconhecimento entre semelhantes, ainda que negada e oposta ao trabalho sério e adulto. O episódio mostrou a professora e a auxiliar de sala, ainda que timidamente, lançando mão da *dimensão brincalhona*, junto com as crianças manipulando a massinha, produzindo e criando, brincando, rindo...

Permitindo a si mesmas a brincadeira, a relação com as crianças e com outros adultos, as profissionais ampliaram as experiências das crianças, assim como as suas próprias experiências, e tiveram a possibilidade de conhecer mais cada criança e suas diferentes linguagens.

A seguir, discutimos brevemente a constituição da profissão de professora de crianças pequenininhas, apresentamos situações cotidianas em que as profissionais tentam conciliar o trabalho na creche e ter filho(s) frequentando-a. Buscamos também, compreender alguns aspectos da complexa relação entre a professora e a auxiliar.

4.3 As mulheres e a constituição da profissão de professora de crianças pequenininhas

Para entendermos a função docente na educação infantil e, mais especificamente, com as crianças de 0 a 3 anos de idade, torna-se fundamental compreender como se construiu essa profissão e também relacioná-la com o predomínio da presença feminina. Neste capítulo buscamos, mesmo que brevemente, fazer uma retomada da constituição da profissão de professora de crianças pequenininhas e problematizar as relações entre as professoras e auxiliares. Para tanto, iniciamos buscando a compreensão da categoria gênero⁸³ como uma dimensão decisiva na organização da nossa sociedade.

Algumas pesquisas (ROSEMBERG, 1996; CERISARA, 1996; ÁVILA, 2002; SILVA, 2003, entre outras) vêm evidenciando que a profissão de professora de crianças pequenininhas é constituída majoritariamente por mulheres. Nesse sentido, discutir a especificidade do trabalho com crianças de 0 a 3 anos, como também das crianças de 4 a 6 anos, requer levar em conta as implicações trazidas pela presença maciça das mulheres como profissionais para trabalhar com crianças, como também a consideração da categoria gênero na constituição dessa profissão.

De acordo com Scott (apud ÁVILA, 2002, p. 57), a categoria gênero se torna *útil* para compreender os universos escolares como não-neutros, mais profundamente marcados pelas relações entre os gêneros masculino e feminino, que são reproduzidas internamente no âmbito das relações hierárquicas formais escolares. Dessa maneira, discutir a categoria gênero nos ajuda a entender as relações que se estabelecem nos espaços educativos entre crianças e adultos de diferentes sexos.

Louro (1997, p. 77) indica a categoria gênero como uma construção social e histórica entre as diferenças de sexos construídas em suas múltiplas relações:

⁸³ Apesar de sabermos da importância da discussão da categoria gênero e das suas implicações na constituição da profissão de professora de crianças, o nosso objetivo não é aprofundá-la.

O que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou que se pensa sobre a diferença. Gênero se refere, portanto, ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, num determinado contexto.

Nesse sentido, torna-se importante compreender as instituições educativas como as creches e pré-escolas enquanto espaços onde se aprende a ser menino, menina, homem, mulher. São espaços onde essas representações são construídas, reconstruídas e valoradas. Portanto, é impossível pensar sobre essas instituições sem refletir sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino. Por outro lado, discutir a categoria gênero nos auxilia na compreensão da situação das profissionais da educação infantil.

As pesquisas que abordam a temática da profissão docente como uma atividade que apresenta características culturais e históricas femininas (ROSEMBERG, 1984, 1997, 1999; ÁVILA, 2002, SAPAROLLI, 2000) indicam que esse caráter do trabalho docente não se dá simplesmente pela presença maciça de mulheres na atividade. Embora seja um dado bastante relevante, outros fatores permitem essa indicação, como a persistente falta de exigência de formação técnica e profissional para o exercício da atividade, o que é distinto em relação às ocupações masculinas, em que são exigidas formação, experiência e profissionalização.

Mas, para nos aprofundarmos nessa questão, torna-se necessário compreender a presença feminina na profissão docente. Para tanto, buscamos desenvolver uma retomada da inserção das mulheres na escolarização e no mercado de trabalho. Nesse sentido, a revisão bibliográfica utilizada baseia-se nos estudos sobre o magistério e não especificamente na trajetória das profissionais da educação infantil. Embora estejamos considerando os diferentes percursos da escola e da educação infantil, buscamos esse recurso como uma aproximação do tema, até porque a produção a esse respeito ainda é pequena.

Estudos sobre a mulher e a educação (ROSEMBERG, 1991, 1992; DEMARTINI, 1993, entre outros) indicam que é recente a extensão do direito ao ensino às mulheres. Essas autoras falam que foi a partir do século XIX que a mulher, a qual antes só tinha acesso ao ensino religioso, começou a ocupar algumas vagas no magistério primário. Apesar da diferença curricular para homens e mulheres, a garantia do direito à educação para as mulheres significou uma importante vitória, embora, por outro lado, intensificasse a discriminação sexual ao não permitir que as mulheres avançassem além do nível da escola primária (BRUSCHINI; AMADO, 1998, p. 5).

Em meados do século XIX foram fundadas as primeiras escolas normais, as quais se destinavam a formar professores para a docência. As mulheres passaram a frequentar os Cursos Normais e, aos poucos, com o aumento representativo das mulheres e a diminuição dos homens nesses cursos, ocorreu o processo que os pesquisadores chamam de *feminização do magistério*.

Inicialmente as escolas primárias eram campo de trabalho dos homens, e a *feminização do magistério* ocorreu devido a fatores como a urbanização, industrialização e imigração, que acabaram por gerar o aumento do número das vagas nas escolas e outras opções de trabalho para os homens. Nesse contexto, a maioria dos homens deixaram o trabalho docente. Este fator, junto com o aumento do número de vagas nas escolas, contribuiu para a promoção da feminização dessa profissão. Diversos autores (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1996;). DEMARTINI; ANTUNES (1993) indicam que os homens que permaneceram nas escolas foram promovidos à carreira burocrática de postos de controle: cargos políticos-administrativos, funções burocráticas, técnicas e de fiscalização. Dessa maneira, a docência no magistério primário passou a ser considerada uma profissão feminina.

De acordo com Bruschini e Amado (1998), os baixos salários oferecidos reforçaram a associação do magistério como uma profissão feminina⁸⁴. Outros fatores também contribuíram para essa associação, entre eles, as teorias psicológicas que reforçam as diferenças entre homens e mulheres.

Bruschini e Amado (1998) indicam que até 1930 o magistério era a única profissão respeitável e institucionalizada de emprego para a mulher de classe média e que só a partir desse ano é que as escolas normais tornaram-se profissionalizantes, beneficiando as mulheres que desejavam ascender no nível de escolaridade.

A partir da década de 70 as mulheres, em maior número, passaram a exercer outras funções, incentivadas pelo acesso a níveis mais elevados de ensino. Apesar da ampliação das possibilidades, Bruschini e Amado (1988, p. 6) indicam que “o magistério continua sendo um dos principais guetos femininos”. De acordo com os estudos realizados por essas autoras, a questão de o magistério constituir-se em um gueto feminino está relacionado com dois fatores:

⁸⁴ Considerava-se nessa época que o homem era o chefe de casa, portanto não poderia ganhar menos que a mulher.

Primeiramente, porque ensinar ainda é considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família. Embora o encargo da mulher com a socialização seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como 'natural'. Daí considera-lo uma vocação é um pequeno passo (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7)

O outro fator apontado pelas autoras para explicar o magistério como uma profissão feminina é o fato de que se consolidou como uma profissão que permite a conciliação entre as funções domésticas e a função profissional⁸⁵.

Diferentemente do magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, em que ocorreu o processo de feminização, a Educação Infantil constitui-se desde a sua gênese com a presença maciça das mulheres, sendo que, atualmente, é possível perceber uma pequena inserção de homens nesse trabalho. Assim, a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade sempre foi realizada por mulheres: nas instituições de caráter filantrópico, por assistentes sociais, irmãs de caridade, senhoras beneméritas e voluntárias, e nas pré-escolas e jardins de infância, por professoras, *tias* ou jardineiras, escolhidas entre as moças e senhoras que *gostavam de crianças* (SILVA, 2003).

No tocante à consideração de que o magistério se constituiu como uma profissão com características femininas, é possível perceber que essa é uma construção histórica e cultural, pois a entrada da mulher no magistério vem sendo defendida devido à construção da imagem de que elas são herdeiras de uma vocação *natural* dada à capacidade reprodutiva socialmente valorizada, como apresentam Bruschini e Amado (1988, p.7):

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligados à idéia de? que as pessoas têm aptidões inatas e portanto foi um mecanismo eficiente na indução das mulheres a escolherem profissões menos valorizadas socialmente.

A naturalização do papel feminino para a docência contribuiu para a expansão do número de mulheres nas escolas. Rosemberg e Amado (1992) indicam que essa profissão se

⁸⁵ Um dado importante para compreender a questão da *feminização* do magistério refere-se ao fato de que antes da Lei 5692/71 o trabalho de professor/a restringia-se apenas há 20 horas semanais (só podia trabalhar 20 horas, era lei), ou seja, as mulheres trabalhavam meio período e no outro podiam cuidar da casa e dos filhos. Essa era também uma das causas pela qual esta profissão era tão bem-vista para as mulheres, pois não atrapalhava as suas obrigações de mãe, mulher e esposa. Com a LDB 5692/71, os/as professores/as passaram a poder trabalhar 40 horas.

constituiu historicamente através de dois princípios básicos da socialização feminina e que são consequência de papéis sexuais dicotomizados: a maternagem⁸⁶ e a função doméstica, pois tanto na esfera doméstica quanto na esfera pública a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças é das mulheres, já que são culturalmente preparadas para isso.

Cerisara, (1996) e Ávila (2002) verificam que a profissão de professora da educação infantil tem sido marcada por uma naturalização do feminino, na qual os papéis de mulher, mãe e professora de crianças pequenas vão sendo construídos social e historicamente de forma a reforçar a interdependência entre eles.

Cerisara (1996), em sua pesquisa de doutorado, discute as características do trabalho feminino/doméstico que as mulheres transportam para as creches e pré-escolas. Nessa pesquisa, defende que a feminização é um processo que tem consequências contraditórias, tanto positivas quanto negativas, para o trabalho docente na Educação Infantil, opondo-se à perspectiva presente em trabalhos anteriores, entre eles os de Guiomar Namó de Mello (1982) e Eliane Maria Novaes (1984), que, ao analisar a imbricação entre magistério e gênero, apontavam apenas a negatividade do feminino, na medida em que opunham de forma excludente a competência profissional e o modelo feminino de prática docente, tomando como modelo universal e inquestionável o modelo de trabalho assalariado da parcela masculina de nossa sociedade. A pesquisadora constatou, a partir do depoimento das profissionais (professoras e auxiliares de sala), uma contaminação das práticas femininas domésticas na prática profissional das mulheres que trabalham em instituições de Educação Infantil. Além disso, aponta que as faixas etárias das crianças indicam uma proximidade maior ou menor com as práticas de maternagem e de trabalho doméstico. Nas palavras da autora:

As práticas profissionais que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige das auxiliares de sala e das professoras que estão em contato direto com as crianças são tão mais próximas às práticas de maternagem e ao trabalho doméstico quanto menores são as crianças, o que acaba por potencializar a dificuldade para diferenciar o que é profissional e o que não é.(CERISARA, 1996, p.101).

Dessa maneira, as atividades de cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos

⁸⁶ De acordo com Marília Pinto de Carvalho (1999, p. 15), a palavra *maternagem* tem sido usada nos estudos feministas como tradução do termo em inglês *mothering*, que pretende enfatizar as dimensões culturais e históricas da criação dos filhos, em contraposição à dimensão biológica da maternidade.

implicam a consideração de uma organização do tempo e do espaço que leve em conta as práticas de maternagem e aquelas relacionadas a contextos domésticos como integrantes do trabalho, e, nesse sentido, é um trabalho marcado por práticas construídas culturalmente como femininas. Vale ressaltar que, ao constatar a presença de práticas femininas domésticas no trabalho junto às crianças pequenas, a autora está longe de considerá-las suficientes para dar conta do trabalho, mas defende a necessidade de dar visibilidade a elas.

Cerisara nos indica o que são essas práticas femininas domésticas presentes no trabalho com as crianças em creches:

A presença maciça de mulheres, o predomínio de formas femininas de relacionamento, entre elas, a organização do espaço físico (que lembra o de suas casa), as práticas desenvolvidas, utilizando objetos vinculados ao universo doméstico tais como camas, colchões, banheiras, fraldas, mamadeiras, ajudam a confirmar a presença de um universo onde estão presentes práticas femininas domésticas e ausentes às práticas profissionais. (CERISARA, 1996, p. 104)

Rosemberg e Amado (1992, p. 70) assinalam que o trabalho doméstico possui como características “a atenção dispersa por várias tarefas, o acúmulo simultâneo de funções, o imprevisto e a troca temporária de funções com vizinhas e familiares”

Apesar de estarmos indicando que o trabalho com as crianças pequenas é repleto de práticas femininas, é importante reafirmar a compreensão de que a naturalização do papel feminino na docência é uma construção histórica. Nesse sentido, Alessandra Arce (2001) discute a constituição do mito da mulher como educadora nata na imagem sobre os profissionais da educação infantil. Essa autora indica em seu trabalho que os termos *jardineira*, *tia* ou *professorinha* são construídos historicamente junto com a construção da profissão de professora de crianças pequenininhas. Para ela, a “constituição da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico” (ARCE, 2001b, p. 170).

Também constata que a defesa de uma imagem idealizada da mulher como ser capaz de naturalmente ser responsável pelas crianças em creches e pré-escolas é uma das estratégias utilizadas pelos órgãos públicos para diminuir os custos com a educação das crianças pequenas, pois dessa maneira incentiva-se a presença de profissionais leigas e em caráter voluntário para exercer a função.

Maria José Ávila (2002), em sua pesquisa de mestrado, discutiu a partir da análise de práticas educativas de professoras de crianças pequeninhas se essa é uma profissão de função docente, de função materna ou uma outra função, e conclui que é uma atividade docente e ao mesmo tempo uma profissão do gênero feminino.

De acordo com Ávila (2002, p. 65), a bibliografia italiana vem indicando uma nova leitura para a presença de mulheres, mães e professoras, “vendo para além da ‘ambigüidade entre a função materna e a função docente’ ”. De acordo com as palavras da autora:

Para a pedagogia italiana o que está em jogo é a “dupla presença” (BALBO, 1978; BIANCHI, 1978; BIMBI, 1988; SARACENO, 1987 apud ONGARI; MOLINA, 19??.) e a “dupla experiência” [...] Os processos da vida pessoal e familiar imbricados na atuação docente trazem a experiência da maternidade como um componente nem sempre reconhecido na prática educativa. Esse componente pode não ser determinante, mas ele está presente e interfere no agir profissional. (ÁVILA, 2002, p. 65)

Nesse sentido, apesar de ser muito difícil poder indicar qual a influência da função materna para as professoras da Educação Infantil, torna-se importante reconhecer essa variável, não mais como um fator negativo, mas percebê-la como um componente que traz saberes para a prática educativa dessas profissionais. Esse componente não pode ser determinante e tampouco a única referência para cuidar e educar crianças na esfera pública. (ÁVILA, 2002).

Nesta pesquisa que realizamos, as professoras entrevistadas não tinham filhos⁸⁷, e, apesar de não termos encontrado referência à experiência da maternidade entre elas, foi possível perceber que essas profissionais trazem os traços da socialização que valoriza características ditas *femininas*, e os conhecimentos da maternagem e da função doméstica estão presentes em seus cotidianos. As falas das professoras a seguir indicam que, na atividade docente com as crianças pequeninhas, alguns dos conhecimentos necessários estão relacionados com a maternagem:

Até trocar uma fralda é bom, é tão gostoso assim, tu estás trocando a fralda e vê a criança conversando contigo e fazendo: Uh! Xixi , fedido... eles falando assim... a primeira palavrinha, aquela criança que não falava e fica sempre no cantinho dela, de repente se manifesta , ela vem corre pra ti. Observar o desenvolvimento, a construção da criança... cada dia uma coisa nova, é legal o desfralde, eles sentados no pinico, com aquela vontade de fazer xixi, de baixar a calça no meio do parque para fazer xixi... isso tudo é muito rico, é legal. (CRISTIANA, 14/05/2002)

⁸⁷ Durante o nosso período de observação a professora do grupo de crianças estava grávida.

Assim também:

Acho que é a questão da... não é só a questão do cuidado, mas no berçário como as crianças são muito pequenas, tem muito a questão da saúde das crianças, parece que aquilo está muito aparente, e é uma coisa que nós não temos essa formação, por exemplo, quando a criança está doente, está com febre... eu não sabia nem ver a febre de uma criança, não é? Foram coisas assim... como a minha auxiliar era muito experiente, eu fui aos poucos tomando consciência disso, como... o fazer mesmo, aos poucos é fui aprendendo, na metade do ano eu já sabia. A questão de trocar fraldas... pra mim era tranquilo, mas eu me preocupava muito quando uma criança estava doente ou muito quieta, eu não sabia o que fazer, e também...a questão de assaduras com os bebês. (PÂMELA, 15/05/2002)

E ainda:

[...] são crianças pequenas, tu passas uma boa parte do tempo trocando fraldas, dando comida, dando mamadeira... as pessoas acham que é muito trabalhoso, porque tem que carregar no colo, porque tem o desfralde, são muito pequenos. (MARIANA, 15/03/2002)

Por outro lado, talvez por termos privilegiado o ponto de vista de professoras que já passaram por uma profissionalização, outros conhecimentos, sem ser os ditos *femininos* ou *naturais*, foram identificados como características necessárias para a realização do trabalho com as crianças pequenininhas. As falas das professoras apresentam alguns desses conhecimentos: a professora Mariana, por exemplo, indica a importância de contar histórias para as crianças pequenininhas:

as crianças exigem muito que contemos histórias a elas... Pedem: conta história, conta história... A partir das histórias que contamos, conseguimos pegar muitas coisas delas, como suas preferências, Ficamos sabendo: ah, aquela ali não gosta de bruxa, então vou tomar cuidado; Ah! Viu uma figurinha e não gostou... então, a partir disso pode tirar muitas coisas das crianças, muitos conhecimentos e conhecer as crianças. Cria um movimento maravilho, tanto para mim, quanto para eles. São momentos que se passam tantas coisas... difícil até de registrar tudo o que aconteceu, só se tiver uma pessoa apenas registrando, porque tu não consegue lembrar de tudo que se passou e tudo de rico que elas [**as crianças**] falaram. (MARIANA, 15/03/2002)

A professora Ana Paula destaca que a falta de conhecimentos sobre as possibilidades para o exercício docente com as crianças pequenininhas dificulta o seu trabalho:

Essa coisa assim da diversidade... Faltou-me um conhecimento que eu acho que a gente precisa saber muito como lidar com a fantasia da criança, a estimulação da fantasia das crianças e também ter certeza do processo de letramento, se alfabetizamos ou não. O profissional é muito questionado quando tem uma proposta diferente. Na utilização de materiais e recursos... nós da Pedagogia as vezes não conseguimos ter certezas, não conseguimos defender as novas idéias com veemência (...) No meu primeiro contato como professora, no meu primeiro ano, me deparei com crianças pequenas e senti que eu estava desprovida do que fazer. Não é que eu queria um livro que me dissesse quando a criança fazer isso, você faça aquilo, mas me faltava saber como lidar com a diversidade das crianças (ANA PAULA, 18/09/2001).

A professora Cristiana apresenta a dificuldade em expressar a sua *dimensão brincalhona* no trabalho com as crianças, como também os conhecimentos relacionados com a arte cênica e com a música:

As crianças gostam muito do corpo, movimento, do barulho... e às vezes para mim é meio constrangedor. Eu acho que eu vou estar fazendo de papel de tola, mas eu tenho que ver que estou fazendo aquilo porque elas gostam, e aquilo para mim era bem difícil. Essa coisa do cênico assim, essa coisa do artístico, de eu morrer de vergonha, mas vamos encarar porque é uma coisa que eles adoram. Pra cantar música eu não cantava bem porque eu não tinha conhecimento de músicas, aí quando entrei no pré, a minha amiga passou uma apostila de música, ela cantava comigo para eu estar cantando com eles. Eu percebo que hoje eu canto muito mais do que eu cantava no pré. (CRISTIANA, 14/05/2002)

A indicação que as professoras fazem, como também as nossas observações, apontam que na educação e cuidado das crianças pequenininhas outros conhecimentos além dos relacionados à maternagem e ao trabalho doméstico são necessários. O que vem evidenciar a importância da profissionalização das professoras de crianças de 0 a 3 anos de idade, como também que a área da Educação Infantil vem caminhando em direção a um trabalho que busca novos conhecimentos, que novos caminhos estão sendo descobertos para trabalhar sem abrir mão das especificidades que o trabalho com crianças pequenas implica. Entretanto, indica também a necessidade de uma organização dos cursos de formação de professoras de Educação Infantil que leve em conta as especificidades do trabalho dessas profissionais.

Um ponto importante nessa discussão sobre as professoras de crianças é a presença masculina, que, no caso das crianças pequenininhas da Rede Municipal de Florianópolis é inexistente; já em relação às crianças de 4 a 6 anos de idade, encontramos uma pequena inserção deles. De acordo com Saporoli (apud ÁVILA, 2002, p. 60) “a educadora infantil é uma profissional de gênero feminino e isto significa que há similaridades nas representações sociais

sobre a profissão entre mulheres e homens, que faz com que essa profissão seja entendida como de ‘gênero feminino’.

Nessa mesma direção, Ávila (2002, p. 60) indica que é possível perceber que “os homens que educam as crianças na creche e na pré-escola atribuem os mesmos significados que as educadoras (suas colegas de profissão) e seus discursos são discursos femininos”.

Maria de Jesus Izquierdo, corroborando a afirmativa anterior, aponta a existência de ocupações que têm características de gênero e que carregam consigo as implicações dessa determinação, independente de serem desenvolvidas por homens ou mulheres. Nas palavras da autora:

Às ocupações são atribuídos conteúdos de gênero, isso é, certas ocupações são consideradas femininas e outras masculinas, independente de serem exercidas por homens ou mulheres. Assim, a desigualdade de gênero se manifesta no fato de que o nível salarial e de prestígio atribuído às atividades de gênero feminino é inferior ao que se outorga às atividades de gênero masculino, independente de serem desenvolvidas por pessoas de sexo feminino ou masculino. (IZQUIERDO apud CARVALHO, 1999, p. 37)

A compreensão da categoria de gênero rompe com as associações entre mulheres e habilidades naturais para o cuidado e educação de crianças, ou seja, não é uma atividade ligada às características femininas devido simplesmente à presença maciça de mulheres, embora possamos perceber que é uma atividade composta por muitas das características que são culturalmente verificadas na atuação das mulheres.

Dessa maneira, tanto profissionais homens como profissionais mulheres precisam dominar profissionalmente os aspectos relacionados ao trabalho de educar e de cuidar meninos e meninas em creches e pré-escolas. A presença masculina em creches e pré-escolas é sem dúvida um tema que denota estudos e pesquisas⁸⁸, e para superar a compreensão que educar e cuidar crianças em contextos institucionais é uma tarefa determinada biologicamente, a profissionalização vem sendo apontada como um caminho.

Nesse sentido, Silva (2003) aponta que um passo importante para romper com a idéia naturalizada do trabalho com as crianças é o investimento em discussões na formação profissional que contemplem o debate a respeito das relações de gênero e como elas são reproduzidas e

reforçadas nas relações sociais.

Em relação à escolha da carreira, Rosemberg (1992) indica que mulheres que atuam como professoras passam pelo que se chamou de *sabedoria de conciliação* ou *senso de realidade*, ou seja, as profissionais se decidem pelo magistério e outras profissões consideradas mais flexíveis porque, dessa maneira, elas têm a possibilidade de trabalhar fora de casa, receber salários (ainda que baixos) e ainda conseguir realizar as tarefas domésticas. No caso específico das profissionais de creches e pré-escolas, é possível conciliar filhos com o trabalho, na medida em que muitas profissionais levam seus filhos para a instituição onde atuam⁸⁹.

Encontramos durante nossas observações alguns momentos que revelam a *sabedoria da conciliação* de professoras e auxiliares de sala, ou seja, a possibilidade de conciliar o trabalho na creche e ter filho(s) que a freqüentam. O episódio a seguir expõe um desses momentos:

Episódio 7: “*Professoras, auxiliares e seus filhos na creche*”

15h45 *As crianças estavam brincando no parque, a professora Mariana chamou-as para entrar na sala para jantarem. A auxiliar de sala Grazi entrou na sala e explicou para a professora Mariana que iria dar um banho na Laura, sua sobrinha, pois o pai dela vem pegá-la mais cedo. Grazi chamou a Laura, explicou-lhe que o seu pai vem buscá-la e por isso era para tomar banho. Pegou a mochila da Laura e a levou para o banheiro. Enquanto isso, a professora Mariana começou a servir a janta para as crianças.*

16h00 *Enquanto a auxiliar Grazi dá banho na Laura, a professora Mariana serve sopa e ajudou as crianças a comerem.*

16h15 *A Nádia e Bianca terminaram de jantar, ficaram brincando pela sala. A professora chamou quem terminou para escovar os dentes. Foram para o banheiro a Paula, a Bianca, a Ana Paula, Nádia, Francisco, Rodrigo e Carla. Uma parte do grupo de crianças ficou finalizando a janta. A professora Mariana pegou as escovas, colocou um pouquinho de pasta de dente e foi distribuindo às crianças. Estas, ao pegar suas*

⁸⁸ Sobre a inserção de homens na educação infantil está em fase de elaboração a tese de doutorado de Débora Thomeh Sayão PPGE/UFSC.

⁸⁹ Além disso, pesquisas indicam que essa profissão é mais bem aceita pelos pais e/ou maridos pelo entendimento de que é uma profissão ligada ao chamado universo feminino. Sobre essa questão, ver Cerisara (1996, 2002)

escovas, se dirigiam à pia, abriram a torneira e escovam os seus dentes sozinhas. A professora pediu para a Paula abrir pouco a torneira e logo fechar, para não gastar muita água. A Carla estava escovando os dentes sentada no bacio, a professora lhe disse que ela fosse até a pia. Depois, a professora Mariana ajudou cada crianças a secar a boca e mãos com uma toalha grande. Conforme as crianças finalizam a escovação dos dentes, a professora sugere que façam xixi no bacio e também chama outras crianças que estão na sala e ainda não escovaram os dentes. Enquanto isso, a auxiliar Grazi finaliza o banho na Laura.

16h30 *A professora saiu do banheiro, todas as crianças já haviam escovado os dentes, ela sentou-se em uma cadeirinha e começou a trocar as roupas das crianças. Nesse instante chegou a mãe do Francisco, a professora a cumprimentou e lhe disse que o menino estava quase pronto. Também na sala, a auxiliar Grazi vestiu e penteou o cabelo da Laura. As outras crianças brincam pela sala: o Rodrigo brinca de varrer a sala com uma vassourinha, o Marcelo sentou ao meu lado, colocou o dedo em cima da folha em que eu escrevia e perguntou o que era....*

A professora Mariana continuou a trocar as roupas das crianças e arrumá-las para irem embora. A auxiliar Grasi terminou de arrumar a Laura, e começou a ajudar a professora a trocar as crianças e a escovar-lhes os cabelos.

16h35 *A Eloisa fez xixi no chão da sala, a Daiana, o Eduardo e o Diogo ficaram pisando em cima, depois ficaram correndo pela sala, até que o Marcelo pegou a vassourinha e varreu o xixi. A Bianca estava brincando no escorregador e a Ana Paula olhava pela janela da sala. Carla brinca com um carrinho e uma boneca dentro. O Pai da Laura veio buscá-la.*

(Episódio 7: “Professoras, auxiliares e seus filhos na creche”- Diário de Campo: 27/08/2002)

Este episódio nos indica, entre muitas outras coisas, a relação que é estabelecida entre duas irmãs, uma que trabalha como professora do berçário e outra como auxiliar de sala do Maternal I. Na turma do berçário está a filha da auxiliar de sala do Maternal I, e na turma do Maternal I está a filha da professora do berçário. Portanto, a professora do berçário e a auxiliar de sala do Maternal I são responsáveis por suas sobrinhas. A questão de as professoras terem ou não seus filhos frequentando a creche em que trabalham é um tema que precisa ser mais debatido.

Em muitos dias presenciamos a auxiliar de sala dando banho e preparando a sua sobrinha para sair mais cedo, como na ocasião citada no episódio: *A auxiliar de sala Grazi*

voltou do lanche, entrou na sala e explicou para a professora Mariana que iria dar um banho na Laura, pois o pai dela vem pagá-la mais cedo. A questão que nós colocamos é: todas as crianças desfrutam da mesma atenção que a criança que possui a mãe e a tia na creche? Percebemos que as professoras dão banho em outras crianças do grupo, mas geralmente quando fazem xixi ou cocô na calça, no entanto o que nos parece evidenciar a existência de um certo favorecimento causado pela relação entre mãe e irmã funcionárias da mesma creche (uma responsável pela filha da outra) é a incondicional disponibilidade em atender as necessidades da família da criança (sua própria família) mesmo diante da necessidade de auxiliar o grupo de crianças e a professora Mariana. Ela deixou a professora Mariana sozinha com o grupo de crianças durante a janta e a escovação de dentes, que são situações que demandam agilidade, movimento e atenção – o que para uma pessoa sozinha se torna bastante difícil e cansativo – para dar banho e preparar sua sobrinha para sair com o pai, e isso indica de certa forma um favorecimento.

Será que tanto a professora Mariana quanto a auxiliar Grazi teriam essa mesma disponibilidade em preparar qualquer outra criança para sair com os seus pais, principalmente se tivessem que fazê-lo em momentos que demandam maior esforço do adulto, como durante a janta e escovação dos dentes das crianças? Ou será que, nesses casos, essa não seria a responsabilidade da creche?

Nesse sentido, indicamos a existência de um acordo implícito entre as profissionais, que conciliam as funções na creche com a educação e cuidado de seus próprios filhos, visto que a professora Mariana está grávida e no próximo ano, se conseguir vaga para seu filho na creche⁹⁰, também o terá sob os cuidados de uma profissional da creche; portanto, percebemos que ela acaba concordando com esses acordos implicitamente afirmados.

A questão que se evidencia é que a proximidade as leva a atitudes imparciais junto às crianças, e nesse sentido é que perguntamos: será possível conviver com o seu filho na creche e não dar uma atenção diferenciada para ele?

⁹⁰ Apesar de as vagas na creche, como já indicamos no capítulo 3 desta dissertação, terem como critério de preenchimento a renda familiar, há casos em que não há demanda por determinados grupos e portanto essas vagas são ocupadas por filhos de funcionárias.

Vale ressaltar que em algumas redes de creches⁹¹ os filhos/as das professoras têm vagas garantidas em outra creche que não a da mãe, uma vez que foi constatada a quase impossibilidade de não haver favoritismo ou protecionismo das mulheres em relação aos seus filhos. Essas situações têm sido consideradas prejudiciais tanto para as profissionais – que acabam assumindo uma dupla função – quanto para as próprias crianças –que percebem o tratamento diferenciado e acabam se sentindo *diferentes*, sendo muitas vezes discriminadas pelas demais profissionais e pelas crianças.

Se defendermos que a profissionalização do trabalho docente junto às crianças pequenininhas supõe a diferenciação das práticas maternas/domésticas, manter os filhos das professoras junto às crianças com as quais elas trabalham pode dificultar ou, em alguns casos, comprometer um trabalho democrático que considera que todas as crianças têm os mesmos direitos, sem discriminação de gênero, etnia, faixa etária e filiação, entre outros.

Após considerar, mesmo que brevemente, a construção da profissão de professora de crianças pequenininhas, traremos a discussão das relações entre professora e auxiliares.

4.3.1 Professoras e auxiliares⁹²: encontros e desencontros

A professora e a professora-auxiliar/auxiliar de sala compartilham o mesmo espaço nas creches e pré-escolas, estabelecendo relações que estão fundamentadas na partilha da educação e do cuidado das crianças. A divisão das funções tem sido historicamente fator de indefinição dentro das instituições, onde é bastante comum perceber que há uma hierarquização entre essas duas funções, definida geralmente pela diferença de nomenclatura, de salários, de regime de trabalho, de formação e responsabilidades (CERISARA, 1999?).

Como já abordamos no capítulo 3 desta dissertação, no caso do município de Florianópolis temos encontrado, além de professoras e auxiliares de sala, a presença das

⁹¹ Como exemplo disso podemos citar as creches ligadas à Associação Santa Agostinho (ASA), na cidade de São Paulo.

⁹² Dados mais específicos sobre essas profissionais na Rede Municipal de Educação de Florianópolis estão no capítulo 3 desta dissertação.

professoras-auxiliares. A falta de clareza sobre as particularidades e funções do trabalho de cada uma dessas profissionais tem se evidenciado no cotidiano com as crianças⁹³.

As professoras egressas dão algumas pistas sobre o trabalho com o mesmo grupo de crianças realizado por distintas profissionais. A professora Cristiana indica a ausência de uma pré-determinação entre as funções que ela e a sua auxiliar realizam com as crianças pequenininhas:

Não existe divisão, trocamos fraldas juntas... ela senta, conta histórias. Não tem divisão, ela faz agenda, eu faço agenda, ela escreve... tanto que na agenda tu olhas, tem a letra dela, tem a minha. (CRISTIANA, 14/05/2002)

A professora Mariana também assinala que não há uma divisão pré-determinada entre as suas funções e as realizadas pelas suas auxiliares, mas evidencia a sua responsabilidade com o planejamento:

Olha, não é feita divisão. Não estabeleço divisão: oh! Tu fazes isso e eu aquilo. Acho que vai acontecendo: Ah! tu preparas a mesa que eu vou levar o fulano para trocar a fralda. Acho que não acontece essa divisão de tarefas, na minha visão, não são estabelecidas divisões. Com certeza as atividades [planejamento] parte da gente, mas não é porque sou quem está encaminhando que ela não vai participar e não vai encaminhar junto comigo. Acho que a preocupação é minha sim de fazer um planejamento, de ver os objetivos, de procurar o material, de ver se o material é bom ou mau, com certeza, estudamos para isso. Acho que auxiliar, já o nome diz, só que também não tem que tratar alheio ao que está acontecendo. (MARIANA, 15/03/2002)

As professoras entrevistadas falam que o papel das auxiliares não se restringe às tarefas de ajudá-las com a higiene e alimentação das crianças, e afirmam que a função dessas profissionais é de partilha, participação e apoio nas diversas atividades desenvolvidas durante o dia..

Cerisara (1999) apresenta em seu estudo a dificuldade das profissionais em indicar uma divisão clara entre as tarefas que cabem às auxiliares e às professoras. Para a autora, duas explicações evidenciam-se:

⁹³ No grupo do maternal que observamos, a auxiliar de sala atua durante o período vespertino e é formada em pedagogia/orientação educacional (UDESC), e a professora auxiliar atua no período matutino e é formada em pedagogia/habilitação educação infantil (UFSC- anterior à reformulação curricular de 1995).

Uma delas pode estar relacionada ao que já foi indicado anteriormente a respeito das formas femininas de relacionamento, em que predomina a indefinição de tarefas, a simultaneidade de ações; a outra pode ser atribuída a um estado real de indefinição das funções, quais devem ser das auxiliares de sala e quais devem ser assumidas pelas professoras, devido a uma ressignificação do papel educativo, tanto da instituição de educação infantil quanto de suas profissionais (CERISARA, 1999, p. 79).

Assim, o que nos parece evidente na relação entre as funções das professoras e das auxiliares é o fato de as professoras terem como sua responsabilidade elaborar o planejamento, a preparação de materiais e sistematizar, escrever, coordenar, decidir o dia-a-dia das crianças na creche. Mas o que implica ter a responsabilidade de planejar, preparar material e fazer os encaminhamentos? Essa responsabilidade, aliada à figura da professora e não à das auxiliares implica algum tipo de conflito? E no caso da ausência da professora, é a auxiliar que prevê o dia das crianças na creche?

Cerisara (1999) indica que a dinâmica das relações entre auxiliares e professoras é cheia de contradições e conflitos pela determinação de quem detém o controle em sala, é uma relação permeada pelo binômio subordinação/dominação⁹⁴.

Embora as professoras entrevistadas tenham indicado uma relação que partilha a educação e o cuidado das crianças com as auxiliares, e que, portanto, ambas assumem na prática a função de educadoras, a questão que nos parece emergir é a seguinte: é possível desenvolver uma relação de complementaridade entre a professora e a auxiliar? Quais são as condições necessárias? Quais são as condições concretas? Como efetivamente tem se dado essa relação?

Na busca por evidenciar tanto contradições quanto possibilidades presentes nas relações entre professoras e auxiliares, trazemos o episódio a seguir.

⁹⁴ A autora indica esse binômio a partir de seu estudo sobre a dinâmica das relações entre professoras e auxiliares de sala. Aponta que fatores como o nível de formação das professoras diante do tempo de serviço das auxiliares geram disputas na determinação de quem detém o controle e o poder na sala. A autora constatou também a presença de dois grupos de auxiliares, o das mais antigas, que atuam na Educação Infantil há muitos anos e que têm como característica níveis de formação bastante baixos; e outro grupo formado por auxiliares de sala que trabalham há menos tempo e apresentam um nível de formação mais elevado. De acordo com a autora, a proximidade entre os perfis das professoras e auxiliares permite indicar que a dinâmica das relações hierárquicas baseadas no critério de formação fica mais abalado diante do nível de formação maior entre as auxiliares e indica a possibilidade de deslocamento de relações hierárquicas relacionadas com outros fatores, como a posição social, salário, função.

Episódio 8: “Eu, tu e eles”

10h24 *A Eloisa, a Nádia, a Daiana e o Rodrigo estão sentados em uma das mesas, brincando com umas locinhas, estão brincando e fazendo de conta que estão comendo e bebendo. O Eduardo e o Marcelo tiram uns brinquedos de dentro de um dos cestos. A Ana Paula e a Carla estão na casinha, a Carla está deitada em uma das prateleiras da estante que forma a parede da casinha e a Ana Paula está em cima do escorregador. A auxiliar Ana sentou no tapete com o Francisco e com o Roberto, ela conta uma história para os dois meninos. A professora Mariana está organizando uns materiais na estante.*

10h27 *A Eloisa e a Nádia disputam uma caneca de plástico com a qual e estão brincando. Na disputa, as duas meninas segurando a caneca rolaram pelo chão da sala. A professora Mariana se aproximou, tirou a caneca das mãos das duas meninas, pediu para que as duas se sentassem nas cadeiras e em seguida deixou a caneca sobre a mesa dizendo que era para as meninas brincarem juntas. A Eloisa tentou pegar a caneca que estava ainda nas mãos da professora, e esta lhe disse: “Ó Eloisa, tu não ouviste eu falar?” e tornou a deixar a caneca em cima da mesa. A Eloisa pegou a caneca, olhou para a Nádia e em seguida a entregou para ela. A Nádia segurou a caneca contra o seu peito e fez um bico com os seus lábios, indicando que ficou brava. A Eloisa pegou uma xicarizinha que também estava sobre a mesa e continuou a brincar.*

10h30 *A auxiliar Ana continua sentada no tapete junto aos dois meninos, apontou com o dedo para uma figura do livro e perguntou o que era. O Roberto respondeu que era uma estrela. Em seguida ela disse: “A Ana vai pegar um lápis e um papel para vocês pintarem”. Ana levantou-se e comentou com a professora, que estava em frente à estante, que iria entregar folhas e lápis para os meninos desenharem. O Roberto caminhou até a mesa, a auxiliar Ana entregou-lhe um lápis, rasgou com uma régua uma folha em duas partes, entregou uma parte para o Roberto e outra para Francisco, que também já está sentado. Os dois meninos ficaram desenhando, enquanto o restante do grupo de crianças brinca pela sala. Nesse instante, chegou o almoço e a professora Mariana o recebeu.*

10h31 *O Roberto enrolou a sua folha de papel formando um rolo e em seguida encaixou o seu lápis dentro. Outras crianças estão brincando sentadas à mesa: a Nádia, a Eloisa, o Rodrigo, o Francisco (que está desenhando), o Eduardo observa o Francisco. O Rodrigo sentou-se à frente do Roberto e pediu para a Ana uma caneta: “Também quero desenhar”*

10h32 *A professora Mariana saiu da sala, nesse instante a Ana Paula começou a chorar e disse para a auxiliar Ana que a Daiana bateu nela. Nisso, a Daiana se aproximou, com o dedo indicador na boca e falou para a Ana que a Ana Paula a mordeu. A auxiliar Ana sentou-se em uma cadeirinha, deixou a Ana Paula em um lado e a Daiana em outro, e*

com um tom de voz bastante suave e com os seus olhos atentos às duas meninas, carinhosamente conversou com as duas, explicou que não é preciso bater, que elas já sabem conversar, que bater machuca... e pediu para que se abraçassem. A Daiana tentou se aproximar da Ana Paula, mas a menina se afastou, a auxiliar Ana disse-lhe para deixar a Daiana lhe dar um abraço, mas a Ana Paula sinalizou que não com a cabeça. A auxiliar não insistiu no abraço. A Laura está próxima e, enquanto o fato ocorria, por repetidas vezes solicitou um lápis para desenhar. A auxiliar Ana olhou para ela e lhe disse que estava indo pegar. Ana se levantou e caminhou até a estante.

10h34 *Estavam sentados à mesa, esperando para escrever, a Laura, o Eduardo, o Rodrigo e o Marcelo. Enquanto que o Roberto e o Francisco também estão sentados, mas já com papel e caneta. A Nádia, a Eloisa e a Carla sentaram-se na ponta da mesa e brincam com as locinhas.*

10h35 *A auxiliar Ana entregou as folhas de papel em branco para as crianças. Nesse instante, a professora Mariana entrou na sala batendo palmas e falando: "Vamos sentar aqui na minhoca, que a Ana vai preparar o nosso almoço".*

A Laura levantou-se e, segurando a folha que a Ana havia lhe entregue, foi andando até o almofadão em formato de minhoca, o Roberto e a Carla também foram até a minhoca. A Nádia, a Daiana, o Francisco e o Eduardo permanecem sentados à mesa. A professora chamou o Carlos e o Diogo que estão brincando pela sala, disse-lhes que era para guardar os brinquedos. Nesse instante, o Eduardo (que permaneceu sentado à mesa) chamou a Professora, levantou a folha com o seu desenho e comentou: "Ó o meu desenho!" A professora aproximou uma cadeira da mesa e disse: "É uma bolinha!" e voltou para a minhoca onde estava uma parte do grupo de crianças.

10h36 *A professora chamou o Carlos e o Diogo (este está dentro de um cesto que é usado para guardar os brinquedos e o Fernando o empurra pela sala) e disse-lhes para guardar dentro do cesto os brinquedos que estavam no chão da sala.*

10h36 *A auxiliar Ana trouxe os pratos para a mesa, e ao se aproximar do Eduardo, ele lhe disse: "Olha o que eu fiz!". A auxiliar respondeu: "Legal, Eduardo!". Em seguida, pediu para a Daiana (que também permanece sentada à mesa) a caneta que está com ela e também lhe disse que não era para colocá-la na boca. Nesse instante, a professora Mariana se aproximou da Daiana, tirou a caneta das mãos da menina e entregou-a para a auxiliar. Depois segurou a Daiana pelo braço e levou-a até a roda dizendo para a menina que o Francisco também já estava indo sentar na roda.*

A auxiliar Ana guardou o desenho do Francisco na mochila (enquanto guarda, explica para ele que agora era para ir até a minhoca e que o desenho vai ficar na mochila).

A professora Mariana sentou-se em uma cadeirinha que colocou em frente ao grupo de crianças e disse: “Vamos cantar? Quem quer vir aqui no meu colo cantar uma música?” Várias crianças levantaram a mão e falaram em coro: “Eu, eu, eu!!! A professora chamou a Nádia, que já estava em pé ao seu lado.

10h38 *Enquanto a professora canta algumas músicas com as crianças, a auxiliar Ana distribuiu os pratos sobre as mesas e colocou dentro de cada um uma porção de cada tipo de comida.*

(Episódio 8: “Eu, tu e eles” filmagem 22/10/2002)

A partir deste episódio buscamos dar destaque às relações professora/auxiliar, professora/crianças, auxiliar/crianças e ainda encontrar evidências que indiquem se há diferenças e semelhanças entre o trabalho de cada uma dessas profissionais.

Primeiramente gostaríamos de evidenciar que a socialização dos planejamentos entre a professora e as auxiliares ocorreram, na maioria dos dias em que as observamos, pouco tempo antes de se efetivarem, ou seja, a professora geralmente conversava com a sua auxiliar sobre o que pretendia ou sobre o que tinha pensado em fazer com o grupo de crianças poucos momentos antes de realizar as atividades⁹⁵. Embora o seu caderno de planejamentos e registros estivesse sempre na sala, disponível para a auxiliar e para outras profissionais, a socialização se deu sempre através de conversas. Essas conversas aconteceram em momentos como o lanche das crianças, quando as crianças estavam acordando, no parque... enfim, em momentos não organizados para essas trocas.

Assim, muitas conversas entre essas profissionais de socialização das possibilidades de atividades e brincadeiras com o grupo de crianças aconteceram poucos momentos antes da atividade. Por exemplo, em um dia bonito de sol, a professora teve a iniciativa de organizar o lanche no parque. Essa iniciativa surgiu quando chegou o lanche à sala, pois a professora observou que eram frutas e que daria para realizarem a atividade no parque; consultou a auxiliar e as duas providenciaram o deslocamento das crianças. E assim como essa, várias situações do cotidiano das crianças são decididas e comunicadas às auxiliares pouco antes de

⁹⁵ Presenciamos algumas poucas situações em que a professora previu e socializou com antecedência o que iria acontecer, como, por exemplo, no dia em que a professora se caracterizou de bruxa (a visita da bruxa), como também quando previu os passeios realizados com o grupo de crianças.

ocorrer, o que pode estar indicando a flexibilidade diante do imprevisto e/ou a improvisação diante da ausência de planejamento e intencionalidade⁹⁶.

Essas indicações reforçam a questão da falta de tempo e espaço para a professora e as suas auxiliares conversarem, para a professora e as outras profissionais discutirem sobre o planejamento e o cotidiano das crianças na creche. O que reflete diretamente nas funções desempenhadas pelas professoras e auxiliares, pois a professora acaba concentrando e centralizando as funções de prever, coordenar e decidir sobre o dia-a-dia das crianças na creche, enquanto que a auxiliar fica na função de ajudá-la, dar o suporte, sem muitas vezes ter a oportunidade de saber com antecedência o que vai ser realizado, limitando assim as suas contribuições.

No caso específico do grupo que observamos, as duas auxiliares possuem curso de Pedagogia, uma delas com habilitação em Educação Infantil, e, devido ao cargo que ocupa, às limitações desse cargo, e devido ainda à postura da professora, a professora-auxiliar limita-se mesmo a exercer a função de suporte para que a professora realize o seu trabalho.

No episódio *Eu, tu e eles* evidenciam-se relações bastante contraditórias, tanto entre a professora e as crianças, quanto entre a professora e a auxiliar. A professora parece exercer a função de controlar as ações das crianças, de resolver os conflitos, e ainda de determinar a seqüência e o tempo das atividades. A auxiliar ficou dividida entre a observação das necessidades do grupo de crianças e a “obediência” e “submissão” às determinações da professora.

A auxiliar senta e brinca com as crianças, propõe atividades e brincadeiras, como a leitura do livro e a possibilidade de as crianças desenharem, mas de maneira que não interfira na atividade proposta pela professora (que no caso do episódio era brincar na sala). A auxiliar tem o cuidado de explicar para a professora o que vai fazer : *Em seguida ela diz: “A Ana vai pegar um lápis e um papel para vocês pintarem”.* Ana levantou-se e comentou com a professora, que estava em frente à estante, que iria entregar folhas e lápis para os meninos desenharem.

Esse mesmo cuidado que a auxiliar evidenciou com a proposta da professora parece não ter encontrado reciprocidade na ação da professora, que, ao voltar à sala, sem observar que algumas crianças desenhavam e outras esperavam para desenhar, interrompeu a situação

⁹⁶ Sobre a ausência de planejamento, improvisação e imprevistos, ver o capítulo anterior.

organizada e proposta pela auxiliar e chamou as crianças para guardar os brinquedos e sentar para ouvir uma história. Essa ação da professora, talvez involuntária, acabou indicando que o seu papel é o de decidir e o da auxiliar e das crianças é o de obedecer. Esse episódio apresentado acima indica o quanto a professora pode centralizar a sua função e as suas decisões, pois as crianças não são consultadas sobre os seus desejos (não são consultadas e nem observadas) e as propostas da auxiliar também podem passar despercebidas.

Outra situação evidenciada pelo episódio é que cantar músicas com as crianças é reconhecido como uma atividade característica da professora, mais valorizada, enquanto que a atividade realizada pela auxiliar, a de colocar os alimentos nos pratos das crianças, parece uma preocupação com a facilitação das atividades rotineiras e cotidianas. Para possibilitar que a auxiliar consiga colocar a comida nos pratos de todas as crianças, a professora as entretém com a música. Durante nossas observações isso aconteceu algumas vezes também com a atividade de contar histórias. Nessas situações, que não são planejadas, as histórias e as músicas não são selecionadas com antecedência e são utilizadas como recurso para fazer com que todas as crianças comecem a comer juntas, para que provavelmente finalizem juntas, o que supostamente provoca menos tumulto e permite o andamento da rotina. Nessas situações, observamos que nem sempre houve o cuidado de permitir que todas as crianças cantassem quando desejavam. Mas, assim que todos os pratos estivessem prontos, a brincadeira chegava o fim.

A presença de distintas profissionais junto às crianças de 0 a 6 anos tem sido debatida entre os pesquisadores da área, uma vez que tanto pelas funções exercidas junto à criança quanto pela formação específicas auxiliares se configuram de fato muito próximas das professoras. Como historicamente havia uma dissociação entre as atividades consideradas pedagógicas e as atividades mais ligadas ao cuidado (alimentação, higiene, sono), justificava-se a presença de uma outra profissional voltada apenas para estas atividades; no entanto, com o avanço da compreensão da especificidade da Educação Infantil e da sua função de trabalhar de forma indissociável o cuidar e educar, não se justifica mais a existência de profissionais que evidenciem a divisão entre essas tarefas. e, As pesquisas na área e algumas deliberações legais têm apontado ainda para a necessidade de se oferecer “um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais da criança entendendo que ela é um ser indivisível” (DIRETRIZES CURRICULARES... 1999). Nesse sentido, torna-se fundamental a discussão da integração das práticas educativas dessas profissionais, na busca

por construir parcerias de trabalho. Pois compreender o trabalho conjuntamente é condição para partilhar as ações, e essa preocupação foi indicada pela professora: “*Olha, não é feita divisão. Não estabeleço divisão(...)*. Mas essa intenção não se transforma em ação no dia-a-dia com as crianças. Muitas são as razões para que isso ocorra: dificuldade de previsão de momentos coletivos para os planejamentos, diferenças salariais, etc...

Entretanto, o fato de as auxiliares de sala e as professoras auxiliares na instituição observada terem a mesma formação – curso de Pedagogia – para atuar junto com as crianças indica a necessidade de uma reconfiguração das funções e sugere a complementaridade entre essas duas (ou três) profissionais. Uma nova configuração que garanta igualdade de salários, melhores condições de trabalho, tempo previsto para encontros, conversas, discussões, preparação de materiais e formação em serviço (integração das práticas educativas). Dessa maneira, o que percebemos é que o trabalho na creche ainda não é pensado e realizado em conjunto pelas profissionais. E, nesse sentido, Ghedini indica:

O serviço funciona bem quando os trabalhadores podem coordenar suas atividades e cooperar uns com os outros: a equipe, portanto, não deve ser considerada apenas como um grupo que se reúne ocasionalmente, e que por acaso trabalha junto, ou pode partilhar seus problemas. Estando juntos, os educadores podem estudar seus problemas: dessa maneira, a equipe funciona como um instrumento para aumentar o nível de consciência moldando personalidades individuais, que se desenvolvem continuamente, através do contato com o meio ambiente, outras pessoas, crianças e pais. (1994, p. 203)

A situação descrita acima revela o que foi indicado por Ávila (2002), o convívio das diferenças entre as profissionais, as quais estão construindo conhecimentos sobre suas práticas, sobre as crianças, sobre o convívio, as manifestações culturais de crianças e adultos, e também sobre o trabalho em equipe, as diferenças individuais e as implicações do trabalho coletivo.

Como percebemos em muitos momentos de observação, as práticas educativas das professoras e das auxiliares estão sempre em movimento: percebemos tanto momentos em que essas profissionais buscam uma articulação de suas práticas pedagógicas, quanto outros em que buscam um distanciamento.

São propostas, saberes e conhecimentos constantemente confrontados, gerando novas maneiras de exercer a profissão que implicam resultados no exercício docente dessas profissionais e também para as crianças. Garantir condições, tempo e espaço para que essas profissionais possam discutir sobre os seus diferentes pontos de vista, sobre suas propostas,

parece-nos ser um caminho para romper com a fragmentação entre o trabalho realizado pelas professoras e pelas auxiliares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa está inserida num conjunto de trabalhos da área da educação que tem procurado aprofundar o debate, a pesquisa e os conhecimentos sobre a educação e o cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade em instituições públicas. A opção por termos como sujeitos da pesquisa egressas do Curso de Pedagogia relaciona-se também com a necessidade de conhecer suas trajetórias após a formação inicial. Os Cursos de Pedagogia no Brasil não possuem a tradição e nem as condições para desenvolver acompanhamento dos primeiros anos das egressas no campo de trabalho, como também não temos políticas de formação que pensem os momentos de transição (os primeiros anos das egressas no mercado de trabalho).

O nosso objetivo principal nesta pesquisa foi conhecer as práticas pedagógicas das professoras egressas do Curso de Pedagogia que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade quanto às funções que exercem, aos conhecimentos necessários para o exercício da função e às condições concretas de trabalho. Para tanto, entrevistamos quatro ex-alunas formadas nos anos 1998, 1999 e 2000 que atuavam com crianças de 0 a 3 anos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis e observamos o trabalho de uma das professoras entrevistadas durante os meses de julho a novembro de 2002.

Abordamos a especificidade da educação de crianças de 0 a 3 anos de idade a partir da discussão sobre a função de trabalhar de maneira indissociável a educação e cuidado. Nesse sentido, fizemos um breve percurso pela trajetória histórica da Educação Infantil para compreender o significado da expressão educar e cuidar. A partir disso, percebemos que o termo *cuidado* é o que menos tem sido discutido pela área, sendo assim, buscamos resgatar o que as pesquisas vêm contemplando sobre o significado do termo *cuidar*.

A partir dessa retomada, indicamos que *cuidar* na Educação Infantil precisa ser compreendido também em seu sentido racional e intelectual, ou seja, não apenas na sua relação com o corpo e com a saúde das crianças, mas relacioná-lo com a função da professora de planejar, refletir e observar as suas ações e intenções com o grupo de crianças. Entendemos que relacionar o *cuidado* com planejamento do cotidiano na creche contribui para compreender a criança inteira e não fragmentada, ou seja, na busca por evidenciar o seu caráter indissociável da educação, consideramos *os cuidados* com o corpo tão importantes quanto os cuidados com a maneira com que são realizadas as outras atividades do dia-a-dia.

Por isso, indicamos que os cuidados com o corpo e a saúde das crianças também precisam ser pensados, planejados, registrados e discutidos.

Nesse sentido, cuidar é sistematizar a observação e os conhecimentos sobre as crianças, é buscar conhecê-las. Entretanto, é também se preocupar com as emoções das crianças, com as trocas de sentimentos e sensações; é aconchego, amizade, carinho, é cuidado com o corpo, com a cabeça, com o pensamento e com o conhecimento.

O cuidado com as crianças é percebido no comprometimento evidenciado pela professora do grupo de crianças pequenininhas na criação dos espaços físicos, “acolhedores tanto para o adulto quanto para a criança” (GHEDINI, 1994, p. 330), na escolha dos materiais e equipamentos a serem disponibilizados às crianças, na decoração da sala, na preocupação com o aspecto atraente dos alimentos, na organização de espaços convidativos e aconchegantes para o sono ou descanso, na abertura e flexibilidade quanto ao acesso das famílias ao espaço utilizado pelas crianças, como também em aspectos como o tom de voz com que se dirige às crianças, no respeito às peculiaridade de cada uma e a seus diferentes ritmos.

Ao trazermos situações cotidianas da professora com um grupo de crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses de idade e retomarmos a questão do significado do cuidado na educação infantil, buscamos problematizar os objetivos do cuidado com as crianças. Percebemos que em muitos momentos do cotidiano das instituições o cuidado está a serviço da manutenção de uma rotina rígida e não em busca de promover o bem-estar das crianças. Percebemos também, em muitos momentos, a ausência de cuidado com o planejamento de propostas, com a organização do tempo e espaço. Podemos perceber com a análise dos dados que, no exercício docente com as crianças pequenininhas, pender a balança ora para a *escolarização fragmentada* ora para o *espontaneísmo* não tem se evidenciado como adequado, sendo que se visualiza cada vez mais a necessidade de criar alternativas para a superação desses modelos. Para tanto, é fundamental dar relevo a um conjunto de conhecimentos a respeito da realidade das creches, das crianças e dos adultos que ali convivem.

Nesse sentido, discutimos que a preocupação da professora de crianças pequenininhas com o planejamento e organização do tempo e espaço não pode ser suplantada pela rigidez da rotina, nem pela ausência de cuidado ou por práticas espontaneístas. É necessário que a professora promova espaços para fomentar relações cada vez mais complexas e diversificadas entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre as crianças e os objetos, como também

incentive o estreitamento das relações com a família, fomentando a partilha da educação e cuidado da criança entre a família e a creche e ampliando as relações que as crianças vivem em casa.

Nesse sentido, apontamos que a observação e o registro do dia-a-dia das crianças na creche devem constituir-se em ferramentas importantes do trabalho da professora. Embora exija um hábito constante, rigoroso e exaustivo na busca pelo conhecimento sobre as crianças, é essa documentação que pode propiciar a reflexão sobre a função educacional da creche, trazendo elementos para compor o seu trabalho. Todavia, a construção de registros e planejamentos são processos demorados, exigem detalhamentos, reflexões e tempo. Olhar para o que as crianças estão fazendo, significa tirar o foco da hora da atividade e do adulto, significa construir espaços de discussão e de construção de novos conhecimentos, portanto, grandes desafios para a área.

Assim, buscamos discutir a função da documentação no trabalho da professora de crianças pequenininhas, problematizando para que e para quem são feitos os registros e os planejamentos. Essa documentação somente tem sentido se tiver como objetivos, além do registro da história de cada crianças, a reflexão, a discussão e o crescimento profissional. Portanto, entendemos que deve ser um instrumento construído, avaliado e discutido na coletividade de um grupo de professoras e outras profissionais, e não apenas um instrumento que indica, perante direção e coordenação da creche, que a professora está desenvolvendo o seu trabalho.

Esta pesquisa possibilitou conhecermos alguns elementos dificultadores da prática pedagógica das professoras de crianças de 0 a 3 anos, como por exemplo a falta de condições de trabalho que vivenciam. Percebemos que a carga horária dessas professoras não prevê tempo para atividades não diretamente em contato com as crianças, como planejamento, preparação de material e formação em serviço. E por não disporem de tempo e espaço específicos para registrar, sistematizar as suas observações, para a preparação de materiais e planejamentos, criam esses espaços e tempos fora da creche, nos finais de semana ou depois das oito horas diárias de trabalho com as crianças. A realização dessas funções como atividades extras e principalmente externas à carga horária prejudica a qualidade e os objetivos do trabalho.

Essa realidade vivida por professoras da rede pública de serviços às crianças indica a falta de reconhecimento culturalmente atribuído à profissão de professora de crianças

pequeninhas. As condições concretas, juntamente com a formação específica, tornam-se a base da viabilidade da execução de um trabalho de qualidade. A questão que agrava essa situação é o fato de o trabalho com crianças pequeninhas exigir muito esforço físico, movimentação e agilidade. O cansaço é indicado pelas professoras como consequência comum de um dia de trabalho com as crianças pequeninhas.

Ao não se configurarem espaços e tempos para essas atividades, não se possibilita também, entre as profissionais da creche, a sistematização de trocas de informações, opiniões e conhecimentos, como também a análise e a tomada de decisões sobre as propostas e as possibilidades para o cotidiano com as crianças. A nosso ver, a coordenação pedagógica tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento profissional das professoras nas creches. Entretanto, o que percebemos é que são profissionais sem formação na área da Educação Infantil e às vezes sem experiência nessa atividade, que acabam “caindo de pára-quedas” nas creches e não conseguem ajudar as professoras em suas dúvidas, ou promover problematizações de situações do cotidiano. São profissionais cuja entrada na creche coincide com o começo das suas trajetórias de educação e cuidado das crianças. Nesse sentido, indicamos que se torna fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre o trabalho dessas profissionais, como também de outros profissionais que atuam na creche, como professores/as de educação física, direção, etc.

Nesta pesquisa, buscamos discutir a naturalização do papel da mulher na educação das crianças. Em nossa sociedade, características culturalmente atribuídas às mulheres naturalizam-se como suficientes para a educação e o cuidado de crianças em creches. Algumas características, como gostar de crianças e ser paciente, são indicadas pelas professoras como importantes para o trabalho com as crianças pequeninhas. Essas características estão presentes em muitos discursos em nossa sociedade e acabam reforçando a naturalização do papel da mulher como ideal para educar e cuidar de crianças.

No entanto, percebemos que as professoras buscam romper com a idéia instituída de que para trabalhar com crianças basta ser mulher, gostar de crianças e ser paciente, ao indicarem que a formação específica é fundamental. Nesse sentido, apontamos que características como ter paciência e agilidade, gostar de crianças e ser afetiva são importantes para o exercício da docente, entretanto não são suficientes e nem excluem a necessidade de formação específica. Torna importante considerar que essas características, são conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho com crianças de 0 a 3 anos de

idade, caracterizam o trabalho com crianças pequenininhas, que em relação com conhecimentos teóricos, precisam ser presenças fundamentais na formação das profissionais da educação infantil, enquanto um caminho para romper com a naturalização.

A formação específica em nível superior permite o confronto entre o conhecimento teórico e o trabalho no cotidiano, traz instrumentos teóricos e metodológicos para que a professora reflita sobre a sua maneira de agir junto às crianças, com outras profissionais e com as famílias. Embora seja possível perceber que os conhecimentos da vida doméstica e da maternagem, que são culturalmente relacionados à mulher, estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras de crianças pequenininhas, o que percebemos é que são conhecimentos realizados na esfera pública, como é o caso das creches, e precisam ser desenvolvidos profissionalmente e não pela naturalização. Ou seja, são conhecimentos que também necessitam de sistematização e documentação, e não de improvisação.

Na última parte do capítulo de análise dos dados, com a apresentação de situações cotidianas em que as profissionais conciliam o trabalho na creche com o fato de ter filho(s) que a freqüentam, indicamos a existência de um acordo implícito entre essas profissionais, que tentam conciliar as funções na creche com a educação e cuidado de seus próprios filhos. A questão que se evidencia nessa relação é que a proximidade com seus filhos ou parentes próximos as leva a atitudes parciais junto às crianças. Nesse sentido, é possível perceber a impossibilidade de não haver favoritismos ou protecionismo das mulheres em relação aos seus filhos. Essas situações têm sido consideradas prejudiciais tanto para as profissionais – que acabam assumindo uma dupla função –, quanto para as próprias crianças – que percebem o tratamento diferenciado e acabam se sentindo *diferentes*, sendo muitas vezes discriminadas pelas demais profissionais e pelas outras crianças.

Se defendermos que a profissionalização do trabalho docente junto às crianças pequenininhas supõe a diferenciação das práticas maternas/domésticas, manter os filhos das professoras junto às crianças com as quais elas trabalham pode dificultar ou, em alguns casos, comprometer um trabalho democrático que considera que todas as crianças têm os mesmos direitos, sem discriminação de gênero, etnia, faixa etária, filiação, entre outros. Nesse sentido, indicamos que essa questão precisa ser mais debatida pelas Secretarias Municipais de Educação, pelas profissionais das creches e também pelas pesquisas, a fim de evidenciar maior elementos a esse respeito. Embora sabendo da complexidade que envolve a discussão sobre a relação entre professoras e auxiliares, buscamos também, nesta pesquisa, compreender

alguns aspectos dessa relação. As professoras entrevistadas indicaram a existência de uma relação que partilha a educação e o cuidado das crianças com as auxiliares, e que, portanto, ambas assumem na prática a função de educadoras junto às crianças. Entretanto, percebemos que o fato de as professoras terem como sua responsabilidade a elaboração do planejamento, a preparação de materiais, isto é, o encargo de sistematizar, escrever, coordenar, decidir o dia-a-dia das crianças na creche, atribui a elas uma responsabilidade maior e tarefas que não são compartilhadas.

Nesse sentido, percebemos que se torna muito difícil desenvolver uma relação de complementaridade entre a função da professora e a da auxiliar. Essas indicações relacionam-se principalmente com a ausência de tempo e espaço para a sistematização de trocas de conhecimentos entre a professora e as suas auxiliares, entre a professora e outras profissionais da creche para discutirem sobre o planejamento e o cotidiano das crianças na creche, o que se reflete diretamente nas relações entre professoras e auxiliares, pois a professora acaba concentrando e centralizando as funções de prever e coordenar e o dia-a-dia das crianças na creche, enquanto a auxiliar fica apenas com a função de ajudá-la, de dar o suporte, sem muitas vezes ter a oportunidade de saber com antecedência o que vai ser realizado, limitando assim as suas contribuições.

Entretanto, o fato de as auxiliares de sala e professoras auxiliares terem a mesma formação – o Curso de Pedagogia – para atuar junto com as crianças indica a necessidade de uma reconfiguração das funções, sugere a complementaridade entre essas duas (ou três) profissionais e a necessidade de uma nova configuração, que garanta a igualdade de salários, melhores condições de trabalho, tempo previsto para encontros, conversas, discussões e preparação de materiais e formação em serviço, ou seja, a integração das práticas educativas.

Por fim, fica a indicação da necessidade de integração entre a formação inicial e a formação em serviços para as profissionais que atuam com crianças em creches e pré-escolas, e ainda o desafio de garantir a elas melhores condições de trabalho, de salários e de carga horária, que permitam a dedicação e o envolvimento em pesquisas, movimentos sociais e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche: que lugar é esse?** Dissertação de Mestrado. UFSC, 2003.

ARCE, Alessandra Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p. 167-184, 2001.

ÁVILA, Maria José F. **As Professoras de Crianças Pequeninhas e o cuidar e educar:** um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.2002

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.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE/COEDI. (1994). Política Nacional de Educação Infantil. Brasília.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. SEF/DPE. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Volumes I, II, III, 1998.

_____. (1996) Lei nº 9.394. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Introdução. IN: **Manual da Educação Infantil de zero à três anos.** Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, pp.13-42.

BONOMI, ADRIANO. O relacionamento entre educadores e pais. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos.** Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, pp. 161-172.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação:algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, nº 64, 1998, pp. 5-13.

BÚFALO, Joseane M. P. O Imprevisto Previsto. IN: **Pro-posições.** V. 10 nº 1 Campinas, 1999, pp. 119-131

CAMPOS, Maria Malta Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. IN: BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MÊS, 1994, pp. 11-16

_____. A Formação de Professores para Crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade** (São Paulo), pp. 126-142, ano XX, nº 68. dez. 1999.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo, Editora Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da Identidade das Profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese de Doutorado, USP, 1996.

_____. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva** (Florianópolis), v. 17, pp. 11-21, jul./dez. 1999.

_____. Reflexões sobre o referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. IN : Educação & Sociedade : Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade n. 80, vol. 23, número especial. São Paulo : Cortez; Campinas, CEDES, 2002, pp. 329 – 348.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloísa C.; SILVA, João Josué. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicação para a avaliação de contextos educativos. IN: **Infância e Educação: Investigação e Práticas**. Revista Gedei, Lisboa, nº 4, 2002, pp.206-229.

CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, pp. 121-139.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2002.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e desafios de uma profissão em construção. In: ANPED. Caxambu, MG: 2002.

DEMARTINI, Patricia. Caracterização das Instituições Educativas do Município de Florianópolis: onde estão e como são chamadas. Anais ANPED, Caxambu, 1998.

DEMARTINI, Zeila de Brito F, ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário:profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, 1993, pp. 5-14.

GANDINI, Lella. Reggio Emilia: experimentando a vida na creche entrevista com Cristina Bondavalli. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002, pp 81-92.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002, pp. 150- 169.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

FARIA, Ana Lucia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. IN: FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina S. (orgs) **Educação Infantil Pós-LDB:rumos e desafios**. Campinas: Editores Associados, 1999, pp. 67-97.

_____. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, pp.211-233.

FLOR, Nelzi. **“Pedagoga” Pré-Escolar: aspectos da realidade e perspectiva de uma profissional em busca de identidade**. Relatório de Pesquisa. UFSC. 1996

FONSECA, Claudia. Quando um caso não é um caso:pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10, 1999. pp.58-78

FONSECA, Marilde Juçara. **Participação das famílias na instituição pública de educação infantil:limites e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, UFSC, 2000.

FORMOZINHO-OLIVEIRA, Julia. O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. IN: **Infância e Educação:**

Investigação e Práticas. Revista Gedei, Lisboa, nº 2, 2000, pp.106- 128.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A Infância de Papel e o Papel da Infância.** Dissertação de Mestrado em Educação. UFSC, 2001.

GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1994, pp.189-209.

ISAMBERT, Annalise e VERBA, Mina. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. (Orgs.) **Manual de Educação Infantil de zero a três anos.** Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, pp. 121-139.

KAPPEL, Dolores. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Anais do Congresso Internacional da OMEP, Rio de Janeiro, p. 120-150, jul/2000.

KISHIMOTO, T. M. Os Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 64, p. 57-60, 1988.

_____. A Pré-Escola na República. **Revista Pro-posições** nº3. SP: Cortez, 1990, pp. 55-67.

_____. Política de formação profissional para educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade** (São Paulo), pp. 61-79, ano XX, nº 68, dez.1999.

_____. **Formação de profissionais de educação infantil: prática reflexiva profissional.** IN: Reunião Anual da ANPEd, 23, set. 2000, Caxambu, MG, mimeo.

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

_____. Educação infantil e currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia G. de e PALHARES, Marina S. (orgs) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Editores Associados, 1999, pp. 51-66.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos.** Tese de doutorado. São Paulo, 1998.

MAISTRO. Maria Aparecida. **As relações creche-famílias- um estudo de caso.** Dissertação

de Mestrado. Florianópolis, UFSC, 1997.

MARANHÃO, Damaris G. O cuidado como elo entre a saúde e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, 2000, pp. 115-113

MONTENEGRO, Thereza. **O Cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez; 1994

OLIVEIRA, Alessandra M. R. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000a.

_____ Luciana Esmeralda Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas SP: Papirus, 2000b, pp. 175-200.

PRADO, Patricia Dias. **As crianças pequenininhas produzem cultura?** Dissertação de Mestrado. Unicamp 1998.

RABITTI, Giordana. **A Procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília**. POA: ArtMed, 1999.

RIVERO, Andréa S. **Da Educação Pré-Escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no Curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2001. Dissertação de Mestrado. UFSC.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

RODOLFO, Adriane et al. **A experiência do Núcleo de Antropologia Visual - UFRGS**. In: **Horizontes Antropológicos - Antropologia Visual**. Porto Alegre/RS: PPGAS (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Visual), n.2, 1995, pp.167-173.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil, classe, raça e gênero**. **Cadernos de Pesquisa**. São

Paulo, nº 96, 1991, pp. 58-65,

ROSEMBERG, Fúlvia e Amado, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 80, 1992, pp. 72-84

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M.; (Orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo, Editora Cortez e FCC, 1994.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social.. IN: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Suzana. **Manual da Educação Infantil de zero à três anos**. Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, pp.96-113.

SILVA, Carolina. **Alunos Egressos do Curso de Pedagogia-Habilitação Educação Infantil: onde e em que trabalham?'**. Relatório de Iniciação Científica CED/UFSC, Florianópolis 2002.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Tese de doutorado. Campinas, 2003.

SCHEIBE, Leda. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. ANPED 2001.

SHIROMA, Eneida et alli. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

STRENZEL, Giandrea R. **A Educação Infantil nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**.- indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC, 2000.

TRISTÃO, Fernando Carolina Dias. **O cuidado na educação infantil**. 2003. (mimeo)

VIEIRA, L. M. F. A Formação profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pró-posições**. KISHIMOTO, T. M. Vol.10 n.1 (28), , mar., 1999, pp.28-39.

VITÓRIA, Telma. As relações creche e famílias. **Perspectiva**. Florianópolis v. 17, n.especial, p.23-48. 1999.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro das entrevistas

1. Nome completo:
2. Endereço: Fone:
3. E-mail:
4. Data de nascimento: Sexo:
5. Naturalidade: 6. Estado Civil
7. Quantas pessoas moram na casa?
8. Casa própria ou alugada?
9. Tem filhos? Quantos?
10. Faixa salarial
 1 a 3 salários 4 a 5 salários 6 a 7 salários mais que 8
11. Onde cursou o ensino fundamental e médio? Em quais anos?
12. Quanto tempo você trabalha na educação infantil? Na rede Municipal?
13. É efetiva ou substituta?
14. Qual é a carga horária Semanal que você trabalha?
15. Você já trabalhava com educação infantil antes de se formar? Quanto tempo? Com quais grupos?
16. Qual é a faixa etária de crianças que você trabalhou durante mais tempo?
17. Qual é a faixa etária que você mais gosta de trabalhar? Por que?
18. O que você considera importante uma professora de ed. Infantil possuir?
19. Quais características um professor de ed. Inf. não pode ter?
20. Qual é a sua concepção de professor de crianças pequenas?
22. Existe diferença em ser professora de ensino fundamental e professora de educação infantil?
23. Como foi apresentada/discutida a criança em sua formação?
24. Como foi apresentada a criança nas disciplinas antes da habilitação? Como foi apresentada a discussão sobre a educação infantil?
25. e o desenvolvimento infantil?

26. O que você destacaria como marcante/significativo em seu processo de formação? O que fez diferença?
27. Quais foram às dificuldades que você encontrou no início do exercício de sua profissão?
28. Teve alguém que ajudou?
29. Quais os conhecimentos você não dominava e sentiu maior dificuldade no dia-a-dia do seu trabalho?
30. O que tem de mais difícil em ser professora de ed. Infantil?
31. O que tem de mais prazeroso nesta profissão?
32. Na sua opinião como foi a sua formação no curso de pedagogia? O que gostou? O que acha que ficou faltando?
33. O que o curso de Pedagogia mudou no seu trabalho? Qual a influencia do curso na construção da identidade de prof. De ed. Inf.?
34. Caso vc pudesse voltar para o curso de pedagogia, o que vc faria diferente e o que vc faria igual?
35. Quais disciplinas vc achou fundamentais no curso?
36. Quais vc achou de pouca relevância?
37. Como foi o seu estágio? O que foi bom? O que não foi bom? Faltou contemplar alguma coisa?
38. Você acha que existe um tempo de resistência, ou faixa etária para ficar trabalhando como professora de crianças? Quanto tempo? Quanto tempo vc acha que vai resistir?
39. Na Instituição que vc trabalha tem coordenação pedagógica? Qual é o papel da coordenação para você?
40. Qual é a sua opinião sobre as paradas pedagógicas? Como são e como você acha que deveriam ser?
41. Já participou de algum grupo de formação? Qual a sua opinião sobre estes cursos?
42. Depois do curso de Pedagogia você fez algum curso de pós-graduação?
43. Quais são os seus planos para o futuro? Pretende continuar na área?

Anexo 2: Relação das creches e Neis do Município de Florianópolis

Creche Alm. Lucas Alexandre Boitux	NEI Alto do Ribeirão
Creche Anna Spiritus Dimatos	NEI Aranhas
Creche Caetana Marcelina Dias	NEI Armação
Creche Celso Pamplona	NEI Barra da Lagoa
Creche Chico Mendes	NEI Caeira da Barra do Sul
Creche Costeira do Ribeirão	NEI Campeche
Creche Diamantina B. da Conceição	NEI Canto da Lagoa
Creche Dona Cota	NEI Carianos
Creche dos Ingleses	NEI Colônia Z 11
Creche Fermino Francisco Vieira	NEI Coqueiros
Creche Francisca Idalina Lopes	NEI Costa da Lagoa
Creche Idalina Uchóa	NEI Costa de Dentro
Creche Irmão Celso	Nei Costeira
Creche Joaquina Maria Peres	NEI Ilha Continente
Creche Joel Rogério de Freitas	NEI Ingleses
Creche Maria Barreiros	NEI João Machado da Silva
Creche Mons. Frederico Hobolt	NEI Judite Fernandes de Lima
Creche Morro da Queimada	NEI Jurerê
Creche Muquém	NEI Morro das Pedras
Creche Nossa Senhora Aparecida	NEI Orisvaldina Silva
Creche Orlandina Cordeiro	NEI Pântano do Sul
Creche Paulo Michels	NEI Ponta das Canas
Creche Rationes	NEI Ponta do Morro
Creche Rosa Maria Pires	NEI Prefeito Nagib Jabor
Creche Sta. Terezinha do M. Jesus	NEI Raul Francisco Lisboa
Creche Vargem Pequena	NEI Retiro da Lagoa
Creche vila Cachoeira	NEI Rio Tavares
Creche Vila União	NEI Sambaqui
Creche Waldemar da Silva Filho	NEI Santo Antônio de Pádua

			NEI São João Batista
			NEI Serrinha
			NEI Tapera
			NEI Vargem Grande
			NEI Córrego Grande

Anexo 3: Questionário respondido pelas profissionais da creche

Pesquisada

1. Nome completo:
2. Data de nascimento: _____ 3. Sexo: _____
4. Naturalidade:
5. Estado Civil:
6. Tem filhos: () Sim () Não
7. Idade dos filhos: _____
8. Tem ou teve filhos na creche em que trabalha? () Sim () Não
9. Mora no Bairro da Creche? () Sim () Não qual: _____
10. Composição familiar: () pai, mãe, irmãos, outros
() marido, filhos, outros
() mãe, irmãos, outros
() filhos
(_____) Outra
11. Renda Familiar? () 2 a 4 salários mínimos
() 5 a 10 salários mínimos
() 11 a 15 salários mínimos
() 16 a 20 salários mínimos
() outros
12. Situação funcional: () Efetiva

() Substituta

12.função que exerce na creche

() professora substituta

() Professora auxiliar

() Auxiliar de sala

() Professor II

() Professora III

() Professora () outros _____

Anexo 4: Tabela com dados sobre as professoras egressas

Entrevistadas

Nome	Mariana	Pâmela	Cristiana	Ana Paula
Idade ⁹⁷	25	24	26	27
Est. Civil	Casada	solteira	solteira	solteira
Org. Familiar (com quem mora)	Com o marido	Com a avó e mãe	Com a mãe e dois irmãos	Com os pais
Renda Familiar ⁹⁸	6,5 S.M.	6 S. M.	9 S.M.	6 S.M.
Formação	Cursando Especialização	Superior	Superior	Superior
Tempo PME	2 anos	2 anos	3 meses	4 anos
Turma	Maternal I	Maternal I	Maternal I	Maternal II
Turno	integral	integral	matutino ⁹⁹	integral

⁹⁷ No ano de 2002

⁹⁸ O salário mínimo em 2002 correspondia a R\$200,00

⁹⁹ No período vespertino (30h) trabalha em uma instituição particular.