

## Uma profissão a ser inventada: O educador da primeira infância\*

Susanna Mantovani e  
Rita Montoli Perani\*\*

**Resumo:** O artigo reflete sobre as crianças de 0 a 3 anos e as creches italianas de “novo tipo”, isto é, aquelas creches implantadas nos anos 70 após a lei 1044, decorrente das lutas e das primeiras experiências do final da década de 60. Analisa as funções da educadora voltada ao trabalho direto com as crianças, com suas famílias, o trabalho de equipe no interior da creche e a co-gestão da instituição ao lado dos outros serviços para a infância no território. Considerando a complexidade desta profissão que estava sendo inventada e baseando-se em experiência concreta (da região da Lombardia, norte da Itália) de formação de um profissional que tem papel flexível e pluralidade de competências, o artigo evidencia 4 fases para esta formação: formação teórico-prática de base, capacitação do pessoal das antigas creches Onmi, atualização e a formação do educador como educador social e ao mesmo tempo como especialista psicopedagógico. O artigo ainda destaca a importância da observação da criança, seja como função da educadora no cotidiano, seja contribuindo para o avanço da pesquisa na área.

**Palavras-chave:** Creche, Itália, educação infantil, formação de professores

**Abstract:** The article is about children between 0 and 3 years old and the Italian child-care center of a “new kind”, i.e. those centers established in the 70s after the 1044 law resulting from the struggle and the early experiences of the late 60s. It analyses the teacher functions through the work done directly with children, and their families, the team work in the inside of the center and the management of the institution together with other services for the children in the territory. Having in mind the complexity of this new profession that was being invented and being based in a concrete formation experience (Lombardia region, northern Italy) of this professional that has a flexible role and plurality of competences, the article points out 4 steps for their formation: practical-theoretical formation, capability of the employees from the old

---

\* Artigo já publicado em coletânea organizada por Lina Sala La Guardia e Egidio Lucchini, 1980. *Asilo Nido in Italia - Il bambino da 0 a 3 anni*. Milão: Marzorati ed. Tradução: Matteo Raschietti. Revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria.

\*\* Università Statale di Milano. Atualmente a Profa. Susanna Mantovani é diretora da recém criada Faculdade de Ciências da Formação na mesma Universidade.

Onmi centers, and the teacher upbringing as a social teacher and at the same time as a psychopedagogic expert. The article also focuses on the importance of the child observation either a teacher function in the daily routine or contributing to the advance of this research area.

Descriptors: Child-care center, Italy, early childhood education, teacher education

### Algumas considerações introdutórias

Não se pode enfrentar o problema da formação dos educadores sem fazer algumas considerações sobre os problemas que nestes anos vieram se esboçando e que se referem à creche e à sua função.

A primeira consideração que podemos fazer, repensando a lei 1044<sup>1</sup>, é que a creche encontrou, ao seu ingresso na realidade legislativa nacional, todos um pouco despreparados. Porém, isto fez com que uma ação desejada em nível político tenha aberto novos espaços de reflexão e de pesquisa. As novas condições de vida e de desenvolvimento que se criam com a creche abrem novas perspectivas para a pesquisa pedagógica, psicológica, pediátrica.

A creche foi inventada a cada pouco por um de todos, em cada um dos seus aspectos; aqueles que dela se ocuparam quiseram muitas vezes partir da estaca zero, sem considerar as experiências precedentes (a creche hospitalar e a creche Onmi<sup>2</sup>). Por outro lado, estas experiências quase totalmente falidas e estruturadas quase exclusivamente do ponto de vista higiênico e sanitário tiveram talvez algum sentido ao seu tempo, mas representavam uma resposta caritativo-assistencial não mais coerente com as exigências e o sistema assistencial que se constituiu ao longo dos anos após 1950. A creche é projetada para a mãe trabalhadora e não mais para a infância carente; organiza-se, portanto, sobre um conjunto de idéias, regras, atitudes, informações extraídas de estudos, pesquisas, modos de pensar de diversas matrizes, tudo isso concentrado não somente sobre as necessidades da mãe, mas também sobre uma reavaliação da criança de 0 a 3 anos como um objeto de interesse pedagógico.

A origem desta abordagem pedagógica pode ser encontrada especialmente nas experiências e nas pesquisas de raiz anglo-americana, que realçaram a questão de como os insucessos escolares tinham de estar ligados a déficit funcionais dificilmente reversíveis que teriam origem numa falta de estimulação nos primeiros anos de vida. Isso é suficiente para que a creche seja vista desde o começo como uma estrutura compensatória para as crianças que provêm das camadas mais prejudicadas do ponto de vista sócio-cultural, para quem se supõe uma futura queda de rendimento escolar.

O modelo pedagógico utilizado na educação compensatória é, porém, derivado da camada média-alta, onde há anos a criança não é mais somente objeto de cuidados médicos e de preocupações alimentares e higiênicas. A função materna e a estimulação, consideradas essenciais nos primeiros anos de vida, enriqueceram-se de uma série de considerações psicopedagógicas; nasceram materiais didáticos para a infância, jogos estruturados para

1 A Lei 1044 é de 1971 e deu início às creches de "novo tipo" com competência municipal-(n.t.)

2 *Opera Nazionale Maternità Infanzia* (obra nacional maternidade infância) foram as creches criadas por Mussolini, pouquíssimas, porém a primeira rede nacional não-episódica-filantrópica para crianças bem pequenas. - (n.t.)

estimular as funções sensório-motoras e a aprendizagem precoce e a própria função materna assumiu um caráter profissional-pedagógico maior, talvez também em resposta a uma perda das funções tradicionais da mulher no contexto da família da camada média.

#### Quatro fases na formação dos novos educadores

Após a 1044, as várias Regiões<sup>3</sup> deram início não só à execução das creches (conduzida com empenho muito desigual), mas também à formação dos novos educadores. Enquanto em algumas situações – por exemplo, em Roma (ASILO, 1978) – procedeu-se ao simples recrutamento de educadoras que tivessem o diploma geral previsto pela lei regional, para depois fazer uma formação especial, aliás rica e articulada, geralmente as outras Regiões se orientaram na organização de cursos de formação de base para educadores portadores dos mais variados diplomas, as quais previam aspectos teóricos e estágio e daí atendiam ao certificado exigido para que eles fossem contratados nas novas creches inauguradas.

Mesmo sem a pretensão de sintetizar de maneira completa as várias iniciativas, pensamos ser possível dar uma idéia esquemática das várias fases que se seguiram nestes anos.

#### Primeira fase: Cursos de formação teórico-prática de base

Os cursos de formação teórico-prática de base, com duração geralmente de seis meses até um ano letivo, proporcionavam o certificado exigido para a contratação. O estágio acontecia nas creches existentes, Onmi (por exemplo na Lombardia) ou empresariais (como está acontecendo agora no Piemonte e como aconteceu em várias partes da Emília, onde as creches *empresariais* eram na realidade as primeiras creches municipais).

Durante esta primeira fase, em muitas situações chegou-se à produção de apostilas e fichas por assunto ou resumos de textos<sup>4</sup>.

Em geral, nesses cursos previam-se várias matérias, embora em todos os lugares (Lombardia, Emília e Romagna, Lazio, etc.) tenha sido solicitada desde o começo ou reconhecida como essencial pelo menos em nível de estágio, uma abordagem interdisciplinar. As matérias eram geralmente: Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Pediatria, Neuropsiquiatria infantil. Foi a primeira vez (porque não consideramos o nível dos currículos escolares dos educadores) em que as primeiras três matérias foram de fato cursadas por educadores da primeira infância, adquirindo, assim, cada vez maior peso na formação inicial e nos momentos de atualização dos educadores, o que antes era firmemente orientado no sentido assistencial-sanitário.

3 A Itália não é uma federação. Ela está dividida em 20 Regiões, entre elas as citadas neste artigo, que são do norte do país: Piemonte (capital: Turim), Lombardia (Milão), Emilia-Romana (Bolonha). Lazio é uma região do centro, cuja capital é Roma. – (n.t.)

4 Sobre tudo em Emília-Romana as várias prefeituras editaram, muitas vezes por meio de cópias mimeografadas e apostilas, os materiais de leitura. Não podemos fornecer aqui, infelizmente, um documento de síntese sobre as atividades de formação e atualização realizadas nesta Região que, com certeza, foi uma das mais ativas. Além dos vários artigos, publicados em revistas como *Infanzia* e *Zerosei*, indicamos entre o material publicado: Prefeitura de Bolonha, 1971; Região Emilia-Romagna, 1973; Congresso de Bolonha, 1975; Congresso de estudos em Carpi, 1979; *O desenvolvimento do recém-nascido*, realizado pelos Consórcios de Reggio Emilia e uma série de *apostilas* monográficas mimeografadas realizadas por várias prefeituras.

A essa altura temos que fazer dois esclarecimentos:

- Sobretudo para as Regiões que começaram os cursos de formação logo depois de entrar em vigor a lei 1044, não existia praticamente nenhum material impresso, disponível em língua italiana, acessível aos educadores e especificamente destinado ao problema da creche. Muito pouco existia também em língua estrangeira. Os docentes puderam utilizar somente textos gerais sobre o desenvolvimento da criança, sobre a família, etc. e tiveram, a cada vez, de criar resumos e fichas de leitura. Esse fato originou *modelos de formação muito desiguais*. A maior parte do material que existe hoje – em todo caso ainda insuficiente – apareceu após 1975.
- Pouquíssimos dos docentes chamados para ministrar cursos de formação tinham uma experiência direta com a creche. Se a tinham (salvo poucos casos de creches municipais-empresariais e de situações-piloto como a Casa da Mãe e da Criança de Milão), esta fora conseguida na desastrosa experiência da Onmi, fechada a qualquer inovação. Poucos especialistas (praticamente apenas os pediatras e os neuro-psiquiatras) tinham uma prática direta e diária com as crianças muito pequenas. Tratava-se então de criar, junto às educadoras, uma competência prática a partir da estaca zero. Essa realidade apresentou dificuldades evidentes, mas também vantagens. Um empecilho foi o fato de que, nesta primeira fase, prevaleceu claramente uma orientação que visava aprofundar sobretudo os aspectos legislativos, políticos e de gestão, institucionais e genericamente *sociais* da problemática relativa à creche. Isto é amplamente justificável não somente pela escassez de material e de conhecimentos sobre a criança: a primeira impressão das estagiárias nas creches Onmi foi de dificuldade, percebendo uma creche fechada, hospitalar, avessa a qualquer comunicação com a realidade externa, na qual a criança se sentia *mal*. Então, procurou-se logo pensar numa creche *aberta*, também a partir do estudo da lei. A 1044 era muito inovadora para uma instituição educativa: era a primeira a prever uma descentralização Estado-Regiões-prefeituras para a atuação dos serviços e a primeira em que figuravam claras referências à gestão social, isto é à participação organizada das diferentes forças sociais (educadores, famílias, sindicatos, administradores públicos) na gestão de um serviço educativo; além disso:

na vida da creche se refletem, de maneira muito mais imediata que em escolas ou institutos de outro tipo, os problemas do mundo do trabalho e, em particular, da mulher trabalhadora: horários de trabalho que não permitem uma inserção da criança na creche, de forma progressiva, nem um envolvimento dos pais; novas exigências derivadas da urbanização e do conseqüente isolamento de muitas famílias que não têm mais o respaldo de uma *sociedade* familiar como ponto de referência, mas que ao mesmo tempo vivem ainda como uma culpa o ato de delegar a educação da criança de primeiríssima infância; as condições muitas vezes ditas *chantagistas* do trabalho feminino no qual a maternidade é vista como um estorvo a ser neutralizado e para o qual a creche se torna uma escolha obrigatória e desagradável, ao contrário de representar a escolha consciente de um modelo educativo não individualista e que garanta desde os primeiros anos o desenvolvimento da criança-cidadã.

Justamente porque na creche se revelam de forma imediata os problemas da urbanização, da imigração, da discriminação para com o trabalho feminino, é absolutamente urgente que ela possa ser não só uma alternativa válida à instituição-família, mas também o primeiro momento de um crescimento social da criança; não deve ser ao contrário,

como muito freqüentemente acontece hoje, o começo da marginalização e da perpetuação de um relacionamento subalterno da criança oriunda das classes trabalhadoras. Por todas estas razões, o pessoal que hoje atua e aquele que em futuro deverá atuar na creche não pode fazê-lo de maneira eficaz se não estiver consciente da realidade social na qual está inserido (Mantovani, 1975).

Colocou-se então a função da educadora sobretudo como *educadora social* que, por meio da gestão, devia envolver a família e o território. Subordinada a isso, ou pelo menos em seguida, teria vindo a competência psicopedagógica específica. Nesse contexto nasceu o discurso sobre a necessidade de unificar o papel dos educadores e dos auxiliares e o compromisso das educadoras com o conhecimento (que às vezes as levava a realizar pequenas sondagens) dos problemas sociais, demográficos e femininos do território circundante. Nesta direção, por exemplo, orientou-se de maneira predominante a experiência da província de Pavia (Calligaris e Colucci, 1977). O modelo de formação estudado e realizado nesta província, mesmo referindo-se ao projeto-padrão adotado na Região, apresenta aspectos inovadores e considera, além disso, a realidade sócio-sanitária da província e a necessidade de antecipar e favorecer a integração dos serviços. O objetivo fundamental deste projeto é a formação de educadores destinados potencialmente a atuar não somente na creche, mas em todos os serviços do território destinados à criança. A tentativa, realizada por intermédio das estruturas sócio-sanitárias, os momentos de integração social e política, os comitês de gestão são os momentos mais significativos para o estágio pedagógico. Os alunos são introduzidos no território por docentes que são ao mesmo tempo educadores nos serviços. A eles cumpre a tarefa de administrar e promover uma escolha participativa dos temas de formação teórica e de propor aos alunos o modelo interdisciplinar que utilizarão nas equipes de trabalho.

Uma abordagem parecida – que com o tempo se orientou progressivamente dos temas gerais ao estudo da criança – foi aquela conduzida pelos educadores dos consórcios da Província de Reggio Emilia.

Esta orientação, como se disse, era talvez a mais correta no momento em que se desenvolveu, não somente por razões sócio-políticas. Naquele momento, os conhecimentos sobre os problemas e as necessidades das crianças na creche eram um tanto escassos e escassa era também a sensibilidade e a consciência a respeito deles que as educadoras em formação podiam ter a partir dos estágios. Com certeza, porém, *o estudo da criança na sua interação com o adulto (pais ou educador) no ambiente da creche* foi deixado de lado ou não considerado como problema central nesta fase das experiências; em seguida, quando as educadoras começaram a trabalhar na creche, essa carência criou problemas e dificuldades, de onde emergiram propostas acertadas para os momentos de atualização. Porém, ainda nos primeiros cursos, o problema da criança e a importância do estágio se revelaram temas essenciais para a formação de educadores e docentes.

#### Segunda fase: A capacitação do pessoal do Onmi

Esta fase aconteceu em quase todas as Regiões após a dissolução da entidade, com exceção da Lombardia onde a capacitação de *todo* o pessoal Onmi, com posterior reconhecimento de um único papel, aconteceu antes da passagem às prefeituras, como consequência da sensibilização conduzida no interior das creches Onmi pelos cursos de formação

para o pessoal das futuras creches municipais. Nesse caso também, a organização foi parecida com aquela dos primeiros cursos, mas com um amplo favorecimento dos tempos de estágio na creche. Pela dificuldade de conseguir material didático adequado ao nível cultural do pessoal, nesses casos também os docentes tiveram muitas vezes de providenciar eles mesmos, e infelizmente muitas apostilas, fichas, etc. foram perdidas. Neste momento começou a aparecer com frequência o problema da *observação*, como base acessível a todos e como motivação à aquisição de informações teóricas mais complexas.

#### Terceira fase: A atualização dos educadores

Uma vez que as creches foram abertas, os educadores se depararam com a realidade e explodiu o “problema criança”: suas necessidades, como conhecê-las, como responder a elas, as atividades, os materiais, os relacionamentos com as famílias, o momento de gestão. Nesta fase, após 1975, os conhecimentos dos técnicos começavam a se aprofundar, mais material estava disponível; a pesquisa sobre os pequenos começava, suscitada pelas exigências do trabalho, em universidades (por exemplo Bolonha, Parma, Milão, Pavia, Ferrara, Pádua, Gênova) e em outros institutos de pesquisa (por exemplo no CNR<sup>5</sup>, de Roma). Por isso, os cursos de atualização desenvolveram-se sobretudo em sentido *monográfico*, ou sobre aspectos particulares das *atividades* (por exemplo a psicomotricidade, o jogo, etc.), ou sobre aspectos *metodológicos* (por exemplo a observação, que foi tema unificador – embora aplicado aos mais variados conteúdos – de muitas experiências emilianas e de outras regiões nos anos de 1976 até 1979). Começa a produção de materiais audiovisuais (por exemplo no IRPA<sup>6</sup>, em Bolonha).

A criança, sua interação com o adulto e com os coetâneos, o jogo, a inserção na creche e muitos outros temas tornam-se interesses centrais para as educadoras, sempre numa ótica que procura não descuidar dos problemas de gestão, mas enriquecê-los com conteúdos mais apropriados. O suporte *permanente* aos educadores da creche torna-se uma exigência geral à qual se procura responder de forma sistemática; seu trabalho está centrado sempre no *relacionamento* (com as crianças e com os pais) mais do que nos conteúdos, e por isso é desgastante e propenso a retrocessos – também porque menos imediatamente evidentes e gratificantes são, nos pequeninhos, as aquisições educativas.

Multiplicam-se iniciativas para discutir sobre a formação (alguns momentos do Congresso de Bolonha em Abril de 1975, as Jornadas de St. Pierre organizadas pela Região Lombardia em Fevereiro de 1978, o Congresso de Carpi em janeiro de 1979 etc.) e esclarecem-se cada vez mais as características do profissionalismo específico dos educadores.

#### Quarta fase: A formação do educador como educador social e ao mesmo tempo como especialista psicopedagógico

Na ordem temporal, a quarta fase às vezes precede a terceira. Experiências que começaram depois de outras (por exemplo, Roma e Turim) podem, desde o começo, integrar a primeira e a segunda fases, isto é, a formação do educador como educador social e ao mes-

<sup>5</sup> Centro Nazionale di Ricerca - Centro Nacional de Pesquisa. - (n.t.)

<sup>6</sup> Istituto Regionale per l'Apprendimento - Instituto Regional para a Aprendizagem. - (n.t.)



mo tempo como especialista psicopedagógico e que centralizam a atenção, seja nos aspectos político-sociais da creche, seja na particularidade do trabalho com a criança muito nova. Infelizmente muitas destas experiências estão ainda acontecendo e por isso não podemos produzir uma documentação sobre elas.

Se é verdade que uma maior atenção à criança representou um momento de claro progresso nas demandas por atualização, se isto não se seguir a uma experiência aberta, social, de envolvimento com as famílias (como foi vez por outra realizada na primeira fase), pode haver desvantagens e sérios perigos, entre eles a incapacidade, por parte do educador, de lidar com a criança e as famílias, causada por uma impositação demasiadamente *tecnicista e profissional* do seu trabalho. A criança não é um objeto isolado, mas o ponto de confluência de numerosas e delicadas relações com os adultos, entre adultos, com os objetos e o ambiente, o espelho de muitos problemas pessoais do próprio adulto. Se não se aprofundam os envoltimentos que se estabelecem no relacionamento educador-criança-pais, será fácil cair na *rotina*, em comportamentos eficientes mas *soltos*, sem se compreender as ansiedades dos pais e culpando-os, sem envolvê-los na formação como educadores, fixando-se sobre comportamentos repetitivos. A creche corre o risco de se tornar nesse caso um lugar de intervenção técnica sobre a criança e não um lugar onde educadores e pais se encontram e se ajudam para criar um ambiente favorável à convivência com as crianças.

#### Quem é a criança apresentada aos educadores?

Dentro dos cursos, muitas vezes nos programas, leu-se uma idéia da criança fundada em conhecimentos de derivação médico-pedagógica abstrata, que não levam muito em conta as atitudes, os estereótipos, as expectativas sobre as crianças que caracterizam as várias culturas certamente não homogêneas. Até agora um reconhecimento neste sentido não foi realizado; há, porém, a exigência de se conhecer também essa realidade para embasar melhor não somente a programação dos serviços, mas qualquer intervenção sanitária e educativa relativa à infância. O educador da creche não pode ser formado sem que tenha um conhecimento do ambiente social e cultural onde irá atuar. A maternidade, a paternidade são experiências nas quais as necessidades pessoais, a afetividade, o instinto são individuais, mas também fortemente condicionados pela atitude global do grupo ao qual se pertence. Com base na cultura do grupo derivam, por meio de uma série de mediações, os modos subjetivos de realizar a maternidade e o relacionamento com o filho, com todas as dimensões das faculdades instintiva, racional e de conflito, típicas de toda experiência humana.

O educador na creche está destinado a se confrontar continuamente com estes problemas, porque cada criança entra na creche com seu *background* afetivo, com um certo tipo de relação com a mãe, que é a interlocutora contínua, ainda quando ausente, do relacionamento. A esse respeito não pode passar despercebida a *sabida*, a *especialista de crianças* com a sua eficiência, sua bagagem de conhecimentos, seu papel profissional que muitas vezes servem como defesa. O confronto com a maternidade é diário e se torna difícil e importante para a educadora compreender e aceitar a mãe, separar aquilo no qual acredita de um juízo sobre a outra: *é sobre estes relacionamentos de identificação que se constitui em grande parte o profissionalismo do educador*. Na falta disto, a creche torna-se o lugar de relacionamentos artificiais que encontram expressão numa série de atividades rotineiras e monótonas, prejudi-

ciais para a criança, porque se realizam sem continuidade de atitudes e de estilos em relação à experiência familiar. Nasce, do que foi dito, a necessidade de definir os parâmetros que garantem que a creche responda suficientemente às necessidades das crianças que nela estão hospedadas. Essa é certamente uma exigência atual, pois nesta conjuntura de crise econômica as prefeituras visam a poupar na gestão dos serviços, reduzindo o quadro do pessoal. Antes de decidir se isto é possível, é preciso considerar brevemente a cultura oficial que se organizou em torno da creche.

É necessário também lembrar que ainda hoje existem pouquíssimas análises realizadas sobre as experiências italianas. Há, isso sim, uma tendência a considerar como pressupostos alguns modelos de organização e de tipologia, geralmente os primeiros realizados. De partida, há sempre uma divisão um tanto rígida por faixas etárias, que encontra uma explicação na eficiência, na organização; a divisão *em turmas* na escola talvez tenha orientado essa opção. Em particular, o isolamento dos lactentes nos setores a eles destinados encontra sua justificativa em bases higiênico-sanitárias; este é porém um modo artificial (para o adulto e para a criança) de *fazer crescer os pequenos*.

Não foram conduzidas, ao contrário, experiências sobre outros modos de organização que tivessem a presença de crianças de idades diferentes no mesmo grupo. Existe, portanto, a tendência a uma cristalização de modelos que impede novas experiências. Pressupõe-se que a creche seja a única maneira de dar uma *resposta às necessidades de confiar a alguém uma criança* com menos de três anos, como pressupõe-se que *na creche a criança se socializa*. Ainda se afirma que *na creche se faz prevenção*. Por certos aspectos, é verdade que a creche abre em algumas camadas da população uma nova consciência sobre os primeiros anos de vida da criança, que cria as bases para uma nova consciência frente à maternidade e à paternidade. Por estas razões existem grandes expectativas para com essa nova estrutura e espera-se muito do educador.

Parece hoje, portanto, que por um lado esteja mais viva e atual a preocupação de criar um espaço pedagógico para a criança até os 3 anos e um educador *especializado* para trabalhar com ela. Mas, o que seja este espaço, que competências e que atitudes sejam as mais adequadas e necessárias, não é absolutamente claro. Os modelos da pré-escola, onde foram realizadas também muitas experiências positivas, são transferidos para a creche: há quem sustente a necessidade de um *programa de instrução* para os pequeninhos, quem teorize o máximo de espontaneidade e a ausência de toda interferência por parte do adulto para “deixar a natureza fazer”. Fala-se de “socialização” e este é um vocábulo que tem em si muitos significados não explicitados; entende-se geralmente o relacionamento entre a criança e as outras crianças ou – na visão mais tradicional – sua aceitação das normas disciplinares. Não se considera muito que a *socialização* para o pequenininho seja talvez, em primeiro lugar, estabelecer um novo relacionamento, único e personalizado, com um novo adulto. Afirma-se, vez por outra, que a criança deve ter como referência o grupo e não o educador, que muitas vezes desconhece as capacidades que o pequenininho tem de interagir com os outros da mesma idade, ou que tampouco conhece as formas sutis, feitas de olhares, de toques, cujas modalidades evoluem, de exploração do corpo do outro, quando as primeiras interações se articulam e que são muitas vezes prevenidas ou interrompidas, sendo interpretadas como agressividade.

Neste momento, portanto, de atenção às necessidades da criança, mas de pouca experiência e de poucas convicções, o papel do educador é particularmente delicado. As experi-



ências surgem ou em negativo (muitos ex-Onmi) ou através da pré-escola; os conhecimentos são sobretudo do campo pediátrico ou têm a ver com o relacionamento particular mãe-criança. O educador pode chegar a ter uma série de conhecimentos sobre a criança em geral, mas deverá encontrar novas modalidades para criar para si uma experiência e um papel numa instituição concreta e nova.

### Observar a criança

Começa a avançar a pesquisa sobre a criança, com base na creche. Muitas experiências de atualização se transformam em experiências de pesquisa, ainda que com caráter provisório e limites metodológicos. Mas a atenção é cada vez mais concentrada sobre a criança interagindo com o ambiente social e com os objetos. Dispomos hoje de uma quantidade considerável de pesquisas sobre as interações mãe-criança nas primeiras fases da vida. Aos poucos, avança também a idéia de que as modalidades de interação tenham uma especificidade – ainda que na personalização diversificada de cada relacionamento – que vai além do relacionamento biológico.

Rigorosos estudos de observação indicam que, desde as primeiras semanas de vida, entre adulto e criança se criam estruturas interativas estáveis e cada vez mais complexas (a começar da seqüência muito simples: criança suga – pára – a mãe a toca – criança e mãe se olham – criança suga etc.) que se tornam aos poucos *conversas* elementares e depois verdadeiros diálogos, de acordo com certos modelos gerais mas também com *estilos* típicos de todo par adulto-criança. Está cada vez mais claro que, desde os primeiros momentos, a criança é um interlocutor ativo, capaz de impor o próprio *ritmo* ao relacionamento que está se formando. Infelizmente, todo este material está disponível somente em forma de pesquisas e se encontra em publicações especializadas, sendo por isso pouco conhecido e pouco usado em Pedagogia. Nós acreditamos que, para o educador, aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo *específico* com ela sejam as bases da preparação pedagógica. Uma vez que o adulto entende isto e continua a aprendê-lo pela observação, quase sempre ele próprio descobrirá qual é o jogo ou o material mais adequado para uma determinada criança ou para um determinado grupo em um dado momento, o que dar à criança, o que dizer a ela, como organizar, como intervir. Quando o adulto aprende a *vera* criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças.

Observar a criança significará descobrir que o pequeno ainda não pode andar até uma certa idade sem o adulto, que precisa dele para estar na posição de ver os outros ou os objetos, de tocá-los, de interagir com eles; que o adulto é – pelo menos até aproximadamente os 15-18 meses – o mediador de quase todas as suas experiências.

Já foram publicadas algumas propostas que nasceram de experiências específicas de formação para a observação (Barbieri e Mantovani, 1977; 1978). Esta metodologia está se

tornando o centro do debate sobre a pesquisa e sobre a intervenção na primeira infância. Gostaríamos brevemente de indicar a sua importância e seus limites, e como deve ser entendida enquanto momento de formação.

É antes de tudo um tanto surpreendente como foram encontradas – casualmente no começo, de maneira consciente hoje – a problemática que vinha de quem enfrentava o dia-a-dia da creche, a dificuldade de adquirir os conhecimentos de base e as correntes mais fecundas e refinadas das pesquisas sobre os muito pequenos. *Observar* foi natural e instintivo para quem teve que atuar na creche, sem experiência e sem materiais à disposição. *Observar em situação natural*, considerando o contexto ambiental e de relação, é hoje a principal proposta metodológica da pesquisa sobre os pequenos, que foi impulsionada a partir de Bowlby, por uma matriz etológica de um lado, psicanalítica, de outro, e por outras referências psicológicas mais orientadas aos problemas cognitivos (Bruner, Schaffer, Lézine, Stambak, etc.).

Seguramente, a observação na creche, conduzida pelos técnicos e sobretudo pelos educadores, não terá a mesma precisão daquela conduzida com instrumentos e técnicas sofisticadas no âmbito da pesquisa; apesar disso, é justamente destas pesquisas que se podem auferir motivos e indicações, seja sobre o que e o como observar, seja sobre como interpretar os dados coletados. Quais podem ser as diversas funções da observação em um contexto educativo e em particular para a formação e a atualização dos educadores?

Por quê e para que observar?

- Porque os *conhecimentos* sobre a fenomenologia do comportamento das crianças, sobretudo das muito pequenas, no contexto cotidiano e em particular na creche, são *muito escassos*. Precisa-se de dados empíricos para se poder construir hipóteses mais articuladas de intervenção e de estudo.
- Porque observando se aprende a *ver cada vez mais*, a ser mais sensível e atento aos sinais da criança (qualquer um que tenha visto por duas vezes consecutivas uma fita de vídeo, reparou um notável aumento de detalhes e de comportamentos na segunda vez).
- Porque, destacando os dados *naturais* por meio da observação, haverá o *estímulo para pesquisar leituras a fim de interpretá-los* em nível teórico – portanto, a observação se torna *instrumento para criar uma motivação cultural*.
- Porque observar vai ajudar a *identificar alguns problemas que serão a base para fundamentar hipóteses de trabalho e de pesquisa*.
- Por fim – mas não pela importância – porque observar leva a *conhecer o próprio comportamento* e portanto a ter um *progressivo autocontrole* e também a uma *atitude sem interferência excessiva* em relação à criança, que vai ter a possibilidade de manifestar muitos comportamentos os quais, por sua vez, nortearão nossa intervenção.

Na prática educativa, então, a observação periódica, aprendida nos momentos de formação, vai servir para um primeiro conhecimento da criança e do ambiente (*observação preliminar*).

Em um segundo momento, vai focalizar aspectos particulares da interação adulto-criança, da interação entre as próprias crianças e das atividades (*observação por temas*). Neste momento poderão emergir questões com base nas quais será possível planejar uma obser-

vação sistemática (*observação para fins de pesquisa* por exemplo, no campo da atualização) ou para programar a organização do trabalho (*observação para a programação*). Enfim, a observação pode ser um momento de verificação (*observação como avaliação*) das hipóteses formuladas, das propostas didáticas, do plano de trabalho.

A observação certamente não esgota a prática educativa, nem o saber observar é sinônimo de saber organizar o trabalho cotidiano. É, porém, a base para fundamentar as direções do próprio trabalho e, de qualquer forma, é uma competência necessária para quem – trabalhando com os bem pequenos – deve saber captar todos os sinais: comunicativos, indícios de dificuldade ou de desenvolvimento, que a criança emite. A observação, por fim, é uma *atitude educativa* de respeito para com a criança, cujo comportamento e necessidades determinam o tipo de intervenção a ser realizada. Quais são outras competências necessárias às educadoras?

#### Conhecimentos de base

Não estão disponíveis muitos textos. Temos muitas dúvidas sobre os modos de criar um espaço coletivo para a criança de 0 a 3 anos. Podemos talvez utilizar *em positivo* esta situação de relativo vazio. O educador deverá com certeza *saber* o máximo possível sobre a criança: conhecer sua história, sua família, o ambiente físico onde vive, os problemas da sua saúde e da sua alimentação; conhecer o pai, a mãe, a avó ou os irmãos, possivelmente ter visto alguma vez a criança junto deles para descobrir como é esta criança da qual vai se tornar em parte responsável, para conhecer a rede de relacionamentos na qual ela já se movimenta. Deverá possuir conhecimentos higiênicos e sanitários suficientes para criar um ambiente saudável ou para detectar se algo não vai bem por razões fisiológicas, informando ao médico, conversando com ele sobre a intervenção a ser realizada, conversando com a mãe sobre como se comportar com a criança doente, convalescente ou alimentada de forma incorreta. Deverá ter conhecimentos sociológicos suficientes para entender o contexto familiar, econômico, social no qual a criança vive, os problemas do lugar no qual está situada a creche. O educador deverá possuir, além disso, conhecimentos psicopedagógicos gerais para ter expectativas razoáveis sobre as fases do desenvolvimento e prever pelo menos algumas das dificuldades ao estabelecer-se o relacionamento educativo; deverá conhecer materiais e atividades já experimentados, dominando assim um repertório que será então enriquecido com as experiências de observação das crianças. E depois deverá aprender a *vê-la*, a decifrar os sinais que ela dá, mais dificilmente perceptíveis mas extremamente significativos nos pequeninhos.

E, enfim, deverá estar em condições de trabalhar com os outros adultos, com os pais, com os especialistas, com os administradores.

É mais do que óbvio que um ambiente é sereno para a criança se são também serenos os relacionamentos entre os adultos que a rodeiam. Na creche, os relacionamentos são complexos e em vários níveis, são muitas vezes difíceis e quem já ensinou para uma educadora, concretamente, o *trabalho de grupo*, ou seja, como administrar as relações interpessoais entre adultos numa instituição? Nada, no *currículo*, ainda que repleto de *técnicas didáticas*, a preparou para isso, embora essa seja a condição preliminar do trabalho educativo. Muitas vezes o relacionamento entre mãe e educadora de-

nota confiança ou medo, serenidade ou ansiedade, colaboração ou ciúme. O trabalho com os adultos deve ser um momento essencial na formação teórica e prática dos educadores.

As experiências de formação até aqui realizadas constituíram principalmente o momento da sensibilização dos futuros educadores para com uma série de problemas sócio-políticos, centralizados na condição da mulher na família e no mundo do trabalho, na história e no significado da *instituição creche*. Os modelos de curso de muitas Regiões realizaram uma transmissão de noções e informações do corpo docente aos alunos não muito diferentes das tradicionais experiências escolares baseadas nas disciplinas. Não foi realizada até hoje uma análise de quais sejam os conhecimentos mínimos de base e quais os instrumentos profissionais a serem transmitidos aos educadores da creche. Para dar um exemplo: a criança foi, em diversos momentos, objeto de estudo do ponto de vista pediátrico, psicológico, neuropsiquiátrico sem nunca se chegar a uma imagem global e realística das necessidades, das dificuldades, das exigências particulares que apresenta uma criança que na creche vive a maior parte da sua experiência. Muitas vezes ocorreu um uso excessivo de noções especializadas.

#### Papel flexível

Procuramos criar não super-especialistas, mas educadores capacitados para trabalhar com crianças saudáveis e doentes, pequeninhos e não mais pequeninhos, com crianças e com adultos. Isto por duas razões: antes de tudo, para evitar o esclerosamento de um relacionamento infinito e inevitavelmente monótono entre um adulto e um grupo de pequenos de uma certa idade (o papel dos pais é sustentável justamente porque a criança cresce, muda continuamente, cativa a atenção a cada dia de um jeito diferente); em segundo lugar, porque sabemos que trabalhar sempre com os pequeninhos é cansativo, pode ser desgastante e um educador não pode se permitir, para o bem da criança, ser frustrado. Um educador com uma formação polivalente poderá portanto desenvolver, ao mesmo tempo, outras funções (trabalhar na pré-escola, assumir funções de assistência domiciliar, trabalhar no ambulatório), para a própria satisfação mas também para acumular novas experiências concretas e para tornar eventualmente mais preparado e competente seu trabalho na creche, garantindo assim uma perspectiva de integração dos serviços.

#### Pluralidade de competências

Por *competências* entendemos aqui competências médicas, psicopedagógicas e sociais, porque a criança não é em parte objeto médico, em parte objeto social, em parte objeto pedagógico. O educador deverá dispor de conhecimentos de base nestas áreas para que a sua idéia de criança seja global e íntegra e também para poder utilizar – sem ser instrumentalizado – o aporte dos vários especialistas. Os candidatos a educadores são geralmente adultos acima de 18 anos, com diferentes níveis de escolaridade e diferentes capacidades de usufruir dos momentos de formação, que visam principalmente à comunicação verbal. Como justamente evidenciou Mara Valli (1976), é necessária uma formação de base de ensino médio, com sucessivas especializações em cursos bi-trienais promovidos pelas Regiões e/ou pelas universidades. Enquanto se esperava a reforma do ensino médio, um novo obstáculo à iniciativa regio-

nal veio da legislação do Estado com a Lei de 30 de Abril de 1976, que afirma: “o diploma de assistência à infância constitui um certificado que será exigido para a atribuição de vagas em creches e em qualquer outra instituição para a infância...”.

Na espera, os cursos organizados pelas Regiões podem ser adequadamente utilizados para uma nova formação; devem ser revistos os conteúdos da formação mas, sobretudo, esses momentos de formação devem permitir ao futuro educador a aquisição de instrumentos profissionais úteis à futura prática. Os problemas principais, as dificuldades levantadas pelos educadores já inseridos nas creches dizem respeito a:

- como construir um relacionamento equilibrado que ofereça à criança a segurança emotiva e os necessários estímulos para o desenvolvimento;
- como iniciar os relacionamentos (e como administrá-los) com os pais e os educadores externos à creche;
- como iniciar e administrar os relacionamentos dentro da creche;
- como favorecer a participação do que é *externo* e como abrir a creche para a vida do bairro

Para a *nova formação* são necessários instrumentos novos para produzir as necessárias modificações de atitudes e de comportamentos nos futuros educadores. Os seminários teóricos e os estágios nem sempre produziram nos alunos novas e significativas aprendizagens; aliás, para muitos, apesar da bagagem das novas informações adquiridas, o impacto com a creche demonstrou-se, por breves períodos, difícil e frustrante. Já foi evidenciada a importância de se utilizarem as técnicas de observação; gostaríamos ainda acenar à necessidade de utilizar a experiência do grupo, que se realiza de fato nos cursos, como *situação de aprendizagem*; o grupo pode ser útil para a elaboração de experiências pessoais relacionadas à maternidade-paternidade, à educação de crianças pequenas, às experiências de trabalho anteriores; ou pode ser o lugar de sondagem das expectativas em relação à futura profissão; com a ajuda de um instrutor, pode-se começar o reconhecimento e a análise das dinâmicas das relações, das vivências pessoais e a recuperação das experiências passadas.

No grupo se podem experimentar, além disso, vivências (*role-playing*, experiências de jogo, etc.) que permitem ao adulto avaliar-se em relação a uma determinada vivência, a um determinado problema, não apenas do plano intelectual e nem seguindo modalidades cristalizadas e fixadas nos estereótipos culturais. O jogo *jogado* no grupo pode favorecer a recuperação da lembrança de jogos feitos por crianças e jogos feitos pelos pais e inaugurar uma reflexão mais realista e criativa sobre o jogo da criança na creche. Dessa forma, talvez, seja possível superar a impostação livresca e de manual com a qual geralmente se começa e se encerra o problema do jogo da criança de 0 a 3 anos.

Estes instrumentos de formação utilizados de maneira orgânica, dentro de um projeto global, permitem não somente uma melhoria da qualidade da formação, mas são já uma concreta preparação à futura profissão.

Impõem-se assim a definição de novos currículos de formação que contemplem a aprendizagem com todos os instrumentos disponíveis: a informação, a pesquisa ativa da informação, a coleta de dados e de informações em um contexto real, o projeto e a realização de pesquisas simples, a observação direta do comportamento, a experiência do grupo para o estudo das vivências e das dinâmicas de relação.

### Três momentos teórico-práticos fundamentais

Segue, somente para exemplificar, uma proposta de curso de formação que tem como objetivo conhecer como se desenvolve o quadro de referência teórico-conceitual e os instrumentos formativos.

#### *Conhecimentos teóricos básicos sobre os modelos de desenvolvimento:*

- Síntese de conhecimentos de base: pediátricos, psicológicos de neurologia evolutiva, para a compreensão o mais unitária possível do desenvolvimento saudável;
- Identificação e uso de instrumentos de observação para se conhecer o desenvolvimento em diferentes períodos etários;
- Identificação e uso de instrumentos metodológicos para observar a criança em situações naturais (família, creche), em momentos específicos; por exemplo, uso dos objetos, situações de jogo, interação com os adultos, com as crianças, em situação de alimentação, etc.

*Conhecimento teórico dos determinantes sócio-ambientais que interferem negativamente sobre o desenvolvimento:* fatores ambientais patogênicos, estilos de criação, hábitos alimentares, modalidades de relação, etc.:

- Identificação de instrumentos para levantamento de dados a ser utilizado no contexto onde a creche está inserida (questionários, sondagens, entrevistas);
- Realização de levantamentos diretos de dados sobre condições sócio-ambientais;
- Coleta de dados vindos de outros serviços, sobre: mortalidade infantil e perinatal, taxas de internação hospitalar das crianças e respectivos motivos, *battered child*, qualidade da assistência pediátrica e causas dominantes de morbidade infantil;
- Identificação dos fatores de risco que atuam no território;
- Identificação de metodologias específicas de intervenção preventiva (relacionadas aos fatores acima arrolados).

#### *Formação prática por meio de um estágio aprofundado e prolongado.*

Esta revelou-se a experiência fundamental dos nossos cursos. O estágio foi estendido e cada vez mais reconhecido como momento central da formação. Não consideramos necessário discutir aqui o quanto é essencial o estágio para qualquer educador. Isto é ainda mais verdadeiro para quem vai trabalhar com crianças na idade da creche, porque as experiências são bastante escassas e a competência precisa ser adquirida na prática. O estágio será, entre as outras coisas, o momento em que o educador vai começar a observar a criança e a sua primeira ocasião de contato com os adultos e a comunidade.

#### *Atualização permanente e pesquisa.*

As idéias sobre a creche evoluem, o ambiente muda, estamos experimentando. Uma reflexão periódica, regular e crítica sobre o próprio trabalho, a identificação de setores específicos de pesquisa a serem aprofundados coletivamente, a possibilidade de levar as observações ao grupo, de discuti-las, de programar juntos a intervenção, de ver-se criticamente com a ajuda às vezes de um olhar externo à instituição são momentos irrenunciáveis para garantir a qualidade da educação.



Para finalizar, a formação do educador pode realizar-se em três momentos: *formação de base polivalente, estágio ampliado, atualização sistemática*. É possível prever uma formação comum para os educadores da infância (de 0 até 6 anos), da assistência, dos ambulatórios? Uma preparação que será definida então, conforme direções específicas mas que, mesmo assim, irá manter uma base comum de competências gerais em todos os serviços do território?

Os órgãos públicos deverão administrar essa formação captando os *recursos dos centros de pesquisa*, como por exemplo as universidades, sem contudo deixar-se instrumentalizar por eles. Mesmo o momento da atualização poderá ser o momento da *pesquisa* sobre temas específicos, com hipóteses e metodologias precisas elaboradas com a ajuda de pesquisadores, sobre problemas concretos e vividos. Talvez os cursos universitários possam ser abertos aos educadores e ter o valor de atualização, garantindo assim também aos estudantes regulares a oportunidade de um contato com as experiências concretas.

A nova situação da creche pode ser uma ótima oportunidade para fazer da atualização uma pesquisa e da pesquisa algo de rigoroso mas também de concreto e útil, não algo de rarefeito e distante das experiências do educador.

Acreditamos que nessas direções, que já estão sendo experimentadas em vários lugares, deverão orientar-se os órgãos responsáveis pela formação e pela atualização dos educadores encarregados dos serviços sociais.

#### Experiências de Formação na Lombardia<sup>7</sup>

Não existe uma elaboração específica sobre as experiências de formação dos educadores de creche realizadas na Lombardia; é possível, porém, referindo-se a certos documentos existentes, identificar algumas fases, tentando traçar suas características peculiares.

#### Primeiro período: Em Cinisello Balsamo, antecipando a Lei 1044

É anterior e contemporâneo à aprovação da Lei 1044: a mobilização política e as reivindicações sindicais criavam as condições para a abertura das primeiras creches administradas pelas prefeituras. A escolha por fazer uma creche *de novo tipo* significava poder dispor de educadores de novo tipo; por isso, as prefeituras foram obrigadas a enfrentar elas mesmas a formação ou a capacitação de educadores; utilizar guardadeiras e puericultoras habilitadas pelas escolas hospitalares teria significado dar à creche as características de tipo higiênico-sanitárias e reproduzir as experiências já existentes nas creches hospitalares e nas creches Onmi.

A prefeitura de Cinisello<sup>8</sup> que, já em 1971 estava comprometida na realização de cinco creches, abre então uma escola de puericultura em colaboração com o hospital Bassini, utilizando para isso a legislação sanitária para a formação de *agentes de saúde*. Contrariamente às escolas de puericultura então em funcionamento, para ser admitido se exigia o diploma do ensino fundamental: o tempo integral, a possibilidade de fazer o estágio nas creches já

<sup>7</sup> Este capítulo foi redigido somente pela professora Rita Montoli Perani.

<sup>8</sup> Cinsello e Lecco são municípios da Lombardia. - (n.t.)

em funcionamento na prefeitura, o período letivo da escola, pareciam oferecer já de início oportunidades diferentes de formação.

O modelo utilizado nestas experiências no período 1971-73 previa aulas teóricas, seminários interdisciplinares, pesquisas de campo, estágios no hospital e na creche. Os problemas de formação dos educadores eram enfrentados juntamente aos problemas da implantação da creche: estava ainda para ser inventado o modelo de creche *de novo tipo*; não existiam na Itália experiências válidas e suficientemente consolidadas que servissem de referência. Frequentemente a escola de puericultura se tornava o lugar do projeto.

É portanto compreensível que neste período não se tenha realizado uma clara elaboração sobre quais deveriam ser os instrumentos profissionais a serem fornecidos a esses educadores. Procurou-se proporcionar às educadoras experiências diferentes e situações de aprendizagem que lhes permitissem superar a preparação de base de tipo descritiva e livresca: a maioria das alunas eram, com efeito, professoras de pré-escola.

No congresso regional realizado na cidade de Lecco em maio de 1973, sobre “Papel e figura do educador sócio-sanitário”, tentou-se um primeiro balanço da experiência de Cinisello: seu caráter específico visava uma formação sócio-política dos educadores e uma sensibilização para com as problemáticas sociais do contexto onde a creche atuava (*in* Convegno Regionale CGIL, 1973).

#### Segundo período: Os primeiros cursos regionais

Após a nova situação legislativa e a pressão das prefeituras que não podiam sustentar os custos da formação, a Região assumiu o ônus da organização e administração dos cursos de formação. Os primeiros cursos realizados entre junho de 1973 e janeiro de 1974 foram sediados nas creches Onmi, o que os influenciou negativamente, por uma série de resistências culturais e estruturais, tornando a experiência no seu conjunto, na maioria das vezes, difícil para o estágio.

O modelo de formação previa uma equipe de docentes (sociólogo, pediatra, psicólogo, pedagogo, neuropsiquiatra infantil) a quem era confiada a tarefa de dar, por meio da aula, do seminário interdisciplinar, da orientação ao estágio, conhecimentos atualizados aos futuros educadores da creche.

Todos, docentes e alunos, entraram pela primeira vez em contato com a realidade da creche, separada e inacessível ao seu exterior. Neste período não se realizaram grandes inovações didáticas mas verificou-se, neste contato explosivo com a creche, uma sensibilização para com os problemas de sua implantação, vista como condição indispensável para a transformação das creches existentes e garantia da qualidade das novas. Um lugar especial assumem, na experiência deste período, os problemas da gestão social vistos não somente do ponto de vista teórico, mas como participação real na redação dos regulamentos dos comitês de gestão, no início do seu funcionamento. Os próprios cursos, que eram dotados de um Conselho de Curso, constituem uma experiência ampliada e participativa que se queria reproduzir lá, onde as educadoras iriam se inserir, após o curso.

Os problemas práticos da organização da creche, da utilização dos espaços, da programação das intervenções pedagógicas não foram adequadamente enfrentados devido às dificuldades de se viver e de se conhecer a creche apenas com base em seu interior (Mantovani, 1975, pp. 14-9).

Terceiro período: O seminário de St. Pierre

Depois do fechamento da Onmi (1975, lei n. 698), além dos cursos de qualificação, a Região promovia cursos de re-qualificação para os educadores das creches ex-Onmi: até 1978 foram organizados 113 cursos para 3.100 alunas.

No seminário organizado em Saint Pierre pela Região foi oferecida aos docentes engajados na condução dos cursos uma ocasião para um confronto entre as experiências e o ajuste dos novos programas.

O documento preparatório do seminário elaborado pela Região forneceu o quadro de referência legislativa nacional e regional, no qual a creche é vista como uma “oportunidade de mudança dos serviços no território”; na mesma linha do documento, as intervenções dos administradores no seminário ofereceram outros elementos para focalizar os problemas políticos, sociais e econômicos que os órgãos locais encontravam para a implantação dos novos serviços, dentre eles, em primeiro lugar, a creche. Problemas dos custos de implantação, dos custos de gestão, dos custos com o pessoal evidenciados pelos participantes davam a entender que a fase de expansão e generalização do serviço estava por terminar; o futuro da creche estava ligado à capacidade dos administradores de encontrar formas de gestão mais econômicas; definia-se a necessidade de uma realocação dos educadores não absorvidos pelas creches em funcionamento e de uma futura formação polivalente dos educadores que garantisse às Prefeituras uma mais ampla possibilidade de ocupá-los nos serviços educativo-sanitários.

Nas duas sessões do seminário realizou-se por parte dos docentes um confronto sobre problemas de conteúdo com base na proposta de uma educação psicomotora na creche. Por meio dela depreendia-se, ainda que de maneira não totalmente explícita, a necessidade de se superar o modelo de formação anteriormente utilizado e de se iniciar uma nova fase em que a informação e a transmissão de conhecimentos teóricos fossem substituídas por experiências que tivessem a capacidade de favorecer aprendizagens significativas para o futuro profissionalismo do educador.

Precisava-se procurar um novo equilíbrio entre a formação sócio-política e a formação técnico-científica: garantir nos cursos a gestão social é um pressuposto para que, depois, os educadores possam por sua vez dar início a ela e favorecer a transmissão de conhecimentos e instrumentos aos pais e às forças políticas que têm a tarefa de garantir o bom funcionamento dos serviços.

A partir do debate emergiam as linhas, as correntes, as indicações de conteúdo que um próximo grupo de trabalho traduziria em um novo projeto de formação<sup>9</sup>.

A creche: uma oportunidade de mudança dos serviços no território

O método de trabalho dos educadores no âmbito da gestão social

Das premissas históricas e das considerações de análise acima expostas, fica claro qual deverá ser o novo papel da creche: não mais estrutura com tarefas exclusivamente assistenciais, mas estrutura principalmente socializante e educativa.

---

<sup>9</sup> São citadas as partes centrais e conclusivas do documento, organizado por um grupo de participantes do seminário de St. Pierre (Aosta), 18-23 fevereiro de 1977 (Alberti, Colucci, Elli, Gasto, Mazzucchelli, Pozza, Prandi, Rutelli).

É justamente deste último atributo que deriva uma série de exigências e de tarefas novas para o pessoal que atua na creche. Se na creche devem-se enfrentar problemas educativos e conduzir os primeiros passos rumo à socialização, isto não pode ser feito somente graças à iniciativa de uma pessoa ou de um grupo, quiçá de maneira abstrata ou tecnicista – e em todo caso voluntária –, mas procurando momentos de comunicação com a população da área e seus organismos representativos.

Sempre com a mesma finalidade, a creche deverá estar intimamente ligada aos serviços sócio-sanitários e educativos da área (ambulatorios, hospitais, escolas, etc.). Além disso, a partir da creche se pode iniciar e realizar uma ligação com as estruturas associadas ao problema da prevenção (CSZ)<sup>10</sup> já existentes no território, ou seja, da proteção da saúde não mais entendida como ausência de doença mas como estado de bem-estar psico-físico-social.

Enfrentados estes problemas gerais, será indispensável que os técnicos empreguem uma metodologia de trabalho diferente daquela então adotada e utilizem instrumentos de trabalho comuns apropriados à nova metodologia. Este argumento particularmente se impõe quando o técnico se preocupa mais com a preservação do seu emprego do que com a sua competência. Nesse caso, a estrutura onde se realiza uma tal intervenção é uma estrutura em que o relacionamento usuário-técnico está baseado apenas em delegar a criança a outro, na demanda por cuidados e dificilmente em um relacionamento em que se veja o próprio usuário responsabilizado pela identificação das causas do seu mal-estar.

O encontro com o serviço, então, representará uma oportunidade para socializar os conhecimentos enquanto sua difusão capilar em um dado contexto, com referência a problemas concretos; representará também uma área de objetividade tal que a realidade social, das relações e individual se tornam objetos de estudo não somente do técnico mas também de todos os segmentos interessados no tema, sejam eles educadores, famílias, órgãos territoriais, etc.

Este discurso, colocado no âmbito das competências, permite-nos recuperá-las numa ótica preventiva e não somente curativo-assistencial. Isso significa que o técnico não deve intervir simplesmente na necessidade de um indivíduo, isolando-o do contexto e das relações que o caracterizam e o determinam; mas, pelo contrário, utilizando as próprias competências, trabalhar com os usuários e com os outros educadores para identificar, coletar, conhecer os dados objetivos de um determinado território e os dados subjetivos que dizem respeito a todas as partes envolvidas. Desse modo, determinar, em momentos de socialização desses conhecimentos, condições que favoreçam uma oportunidade de confronto e avaliação para *verificar* as diferentes apreciações dos problemas. Estarão favorecendo assim não somente o envolvimento com – e o reconhecimento de – os próprios problemas pelos usuários, mas também o seu envolvimento com as avaliações sobre as causas das dificuldades individuais, sociais e de relações constatadas.

Propor um papel aos educadores sob esta ótica significa propor um serviço que enfrente também o problema da *equipe de educadores* na creche, superando assim a própria realidade da Lei regional (de maneira explícita se faz referência ao artigo 18 da Lei regional n. 39 de 22 de dezembro de 1972, que define: “o pessoal se distingue em duas categorias, pessoal encarregado da assistência e pessoal encarregado dos serviços”, sem definir o tipo de relacionamento que deve existir entre as duas).

---

10 Controllo di salute di zona: Controle sanitário de Zona - (n.t.)

Uma identificação do pessoal com o serviço depende essencialmente do seu real e direto confronto com todas as funções e as tarefas necessárias para que o serviço responda às necessidades sociais em termos coletivos e não somente individuais ou de pequenos grupos, isto é, depende do grau de cobertura das *tarefas específicas*.

Infere-se então que, se  *muitas* ou grande parte das tarefas específicas são compartilhadas por todos em nível de gestão (já que todos os problemas são comuns), o êxito do processo de reestruturação coletiva estará mais do que garantido; contrariamente, se os membros do grupo partilham *poucas* tarefas específicas, o processo terá menos êxito.

A falta de reestruturação do papel do profissional e da sua função, no projeto de reestruturação do grupo, determina uma disparidade, seja na percepção das finalidades e objetivos do serviço, seja na percepção da realidade por parte de cada grupo que deve realizar, periodicamente, as tarefas específicas.

A definição do *papel* em termos de rígido profissionalismo define a competência, para o grupo  *assistentes*, de ocupar-se da problemática educativa e pedagógica e limita o grupo do pessoal  *encarregado dos serviços* ao cumprimento de tarefas específicas de limpeza e cozinha, causando possíveis situações de conflito.

A tradução deste discurso é emblemática: “não tenho escolha, tenho que agir desta maneira dada a minha posição”, que será traduzido, pela cozinheira da creche com estas palavras: “Minha tarefa é cozinhar, se todas as crianças comerem bem, realizei de forma satisfatória minha tarefa” e, pelo pessoal da limpeza, em frases do tipo: “Minha imagem ficará prejudicada se a creche não se apresentar perfeitamente limpa e em ordem”. Estas expectativas dos pequenos grupos profissionais não só diferem mas entram em evidente contradição entre si, favorecendo, em diversas ocasiões, situações de conflito mais ou menos aberto.

Se a articulação da equipe em subgrupos, reunidos por características profissionais, tende a favorecer situações de  *conflitos de grupo* que podem comprometer as atividades do serviço, não se deve esquecer que esta realidade é uma das possíveis conseqüências.

Ao contrário, outras conseqüências, que têm origem nas dinâmicas realizadas por  *grupos* com elementos homogêneos em nível de sua composição profissional, são mais perigosas porque dificilmente identificáveis. A tendência do  *grupo assistentes*, ao assumir a liderança da equipe de trabalho, é ser acompanhada de uma nova discussão do próprio papel profissional que visa essencialmente buscar “novos conteúdos profissionais”, acentuando a caracterização do serviço em termos didáticos e pedagógicos – dimensão essencialmente escolar, embora alternativa à escola tradicional. Tende-se a ignorar progressivamente a esfera mais humana dos relacionamentos interpessoais entre a criança e o adulto no interior da creche onde, mais do que em qualquer outro lugar, a criança não distingue absolutamente a fronteira entre a sua vida biológica e afetiva e a sua  *vida intelectual*.

Contraditoriamente, quanto mais temos educadores motivados e de vanguarda, tanto mais no serviço vai acontecer esta separação, que visará a acentuar o aspecto cognitivo de enriquecimento lingüístico e científico do próprio serviço, reivindicando o direito da criança de ser  *instruída* desde a primeira infância.

Ainda que não se negue a importância destas dimensões, mas ao contrário se realce sua utilidade, o risco que se corre é chegar a uma concepção de criança não real, mas abstrata. Privilegiar demasiadamente a dimensão escolar do serviço, em prol de uma pesquisa de novos conteúdos do próprio papel profissional de  *professor* (e não educador), tem o risco

de definir um relacionamento adulto-criança que, para fora da família, vai encontrar somente uma dimensão especializada e profissional.

Essa praxe dificulta e acaba tornando impossível uma autêntica gestão social da creche, deformando os relacionamentos entre técnicos e usuários e trazendo-nos de volta a uma situação onde os *primeiros* se sentem os únicos que realmente têm capacidades de “educar a criança” (e não aceitam, portanto, pôr em discussão a sua competência, energicamente defendida, também porque ainda não reconhecida totalmente); os *outros* delegam o momento *educação-instrução* (para o qual se sentem ou são levados a sentirem-se sem preparação), reclamando como seu exclusivo terreno o momento da afetividade em geral dos relacionamentos interpessoais profundos. Nesse caso, a gestão social torna-se um momento de falsa participação onde deveria haver uma comunicação – do técnico ao usuário – de *planos de trabalho* que correm o risco de ser elaborados, seja de modo unilateral, seja com base em uma visão incorreta, porque parcial, da criança, do próprio papel profissional e dos objetivos da creche.

A creche não chega assim a “integrar a obra formativa da família” mas tira-lhe certas tarefas (por exemplo: instrução) deixando-lhe outras (afetividade, etc.).

Um *projeto educativo* real, isto é, que visa desenvolver todas as potencialidades da criança, deve partir de uma visão da mesma como unidade não parcelável com base na qual deverá rever o seu papel, as suas competências e funções e colocá-las em discussão.

A creche, justamente em virtude da sua função específica, isto é, a de ser destinada a crianças muito pequenas, para quem os aspectos biológicos e psíquicos são vividos de modo não separados, pode tornar-se o lugar onde os relacionamentos afetivos profundos constitutivos da personalidade podem começar a sair da dimensão dual (mãe-criança) para entrar naquela interpessoal (crianças-adultos; criança-crianças), podem começar a sair da dimensão privativa (familiar ou parental) para entrar naquela social (do grupo territorial).

Neste processo, ficam envolvidas as próprias famílias, para as quais a creche não deverá ser mais exclusivamente um serviço de satisfação de uma necessidade (colocar o filho porque os pais trabalham) mas um lugar privilegiado onde a comunicação social alcança a esfera afetiva; isto tem tanto mais valor quanto mais a creche estiver inserida em um território onde a situação econômico-ambiental favoreceu a desagregação e a impossibilidade de comunicação dos núcleos sociais.

A modalidade de gestão da creche torna-se ela mesma extremamente importante. Não se trata de ver a gestão social como modalidade diferente na condução de um serviço, mas como a maneira pela qual a própria estrutura se torna comunicadora dos valores a que acima acenamos.

### Indicações e propostas para os cursos de Formação

Se a realidade dos Comitês e Consórcios Sanitários de Área constitui uma potencialidade e um ponto de referência para a realização necessária de um momento de gestão e programação dos serviços sanitários e sócio-assistenciais do território, é necessário apressar-se para que este objetivo seja alcançado no mais breve tempo possível, até com uma necessária modificação da Lei 37, que determina sobre tais Consórcios sócio-sanitário-educativos.

O objetivo prioritário dos serviços assim configurados é a prevenção e, em vista de privilegiar o momento preventivo, é necessário incentivar os serviços de base a encontrarem o indivíduo lá onde ele vive e trabalha, ou seja, os serviços serão em nível ocupacional



e residencial. É necessário enfrentar os problemas relativos às conexões que devem ocorrer, de um lado, entre a creche, os órgãos públicos e suas articulações territoriais, e de outro, com serviços territoriais como os ambulatórios, as outras escolas da infância, os hospitais, a equipe de saúde mental, a equipe médico-psico-social, etc.

A preparação dos educadores sócio-sanitário-educativos deverá então responder a critérios de polivalência operativa como formação de base, com um conhecimento preciso das exigências da população, introduzindo uma preparação teórica, específica mas nunca limitadora.

O objetivo a ser alcançado, portanto, é dispor de educadores polivalentes capazes de atualizar-se, de responder às exigências do território circundante e de inserir-se na complexa realidade unitária dos serviços sócio-sanitário-educativos.

Especificamente quanto à preparação dos educadores da creche, é necessário que os cursos a eles destinados tenham algumas peculiaridades, isto é:

1. Devem ser caracterizados pela gestão social do próprio curso, que deve ser garantida pelo órgão público designado para organizá-los.
2. Envolver diretamente os docentes, alunos, administradores e forças sociais na identificação dos temas mais especificamente relacionados a cada realidade territorial e na programação dos conteúdos; concretamente, pode-se chegar a isso através de uma efetiva gestão social do curso e um estágio que signifique um elo profundo entre momento prático e momento teórico. Por esse motivo, seria desejável que os docentes do curso fossem educadores que já intervêm no território e que portanto já conhecem as realidades específicas.
3. Para que os cursos possam responder a estas exigências é necessária a participação dos alunos em toda uma série de encontros com os Comitês de Gestão das estruturas para a primeira infância já existentes, com as equipes de trabalhos, as associações de bairro, os conselhos unitários de área, as assembléias de coordenação dos vários serviços que, se ainda não estão atuando, é tarefa dos docentes incentivá-las em colaboração com o órgão público.
4. É necessário, além disso, que na metodologia de ensino se consiga superar o individualismo e a fragmentação das matérias às quais os alunos foram acostumados. Os docentes não deverão se apresentar como pessoas destinadas a uma matéria específica mas como um grupo de educadores polivalentes, capazes de inserir as diversas *noções* em uma realidade mais ampla.
5. O ensino não deve ser baseado na transmissão passiva de noções, mas numa contínua troca entre a *equipe* dos docentes e a *equipe* dos alunos, organizados em grupos de trabalho que gradativamente deverão aprofundar as problemáticas emergentes, com a ajuda dos técnicos.
6. Disso resulta a inutilidade de um programa para os cursos rigidamente dividido em matérias, enquanto é muito mais funcional a identificação de uma série de temas gerais que os vários docentes, de acordo com a sua competência, podem aprofundar com base em diferentes pontos de vista.
7. Também o estágio é reconhecido como um importante momento para colocar os alunos frente à realidade externa: a finalidade do estágio, com efeito, é, por um lado inserir os alunos na creche dando-lhes condições de conhecer os momentos mais significativos da jornada de uma criança (e por isso é importante que a inserção dos alunos seja a mais *natural* possível, em condição de paridade com o restante do pessoal, condição esta à qual somente se pode chegar se o pessoal foi envolvido no processo

de organização do curso). Por outro lado, por estágio se entende a participação dos alunos em todos os momentos de gestão da vida da creche (assembléias das famílias, equipes de trabalho, etc.), aos quais precisaria se acrescentar a participação nos momentos de vida associativa externos à própria creche (assembléias de bairro, dos outros serviços sócio-sanitários, etc.). Esse tipo de metodologia, além de ser importante para oferecer aos alunos um modelo de trabalho diferente daquele que eles conhecem, propõe a *com-presença* como momento útil também para os docentes, dando-lhes uma possibilidade de avaliar o próprio papel e de confrontar-se com outras pessoas e outras competências.

8. A propósito da habilitação dos alunos é evidente que, na medida em que se visa à preparação de pessoal que deveria ter a garantia de ser contratado, é absurdo considerar habilitados pessoas que não sabem transformar a creche de uma estrutura assistencial em uma estrutura educativa, com tudo o que isto implica. É evidente também que a habilitação não deve ser atribuída de maneira autoritária pelos docentes mas deve emergir de uma contínua avaliação que envolva os alunos ao longo do curso e que priorize características como a capacidade e a vontade de participar, crítica e autocriticamente, e a responsabilidade e o desejo de atualizar-se.

## Referências Legislativas

- Lei do 10 de Dezembro de 1925, n. 2.277: "Proteção e assistência da maternidade e da infância".
- Medida Provisória de 24 de Dezembro de 1934, n. 2.316: "Texto único proteção e assistência da maternidade e da infância".
- Medida Provisória de 15 de Abril de 1926, n. 718: "Regulamentação da lei do 10 de Dezembro de 1925, n. 2.277".
- Lei do 19 de Julho de 1940, n. 1.098: "Disciplina das profissões sanitárias auxiliares de enfermeiro e de higiene social, e também da arte auxiliária da enfermeira habilitada para a infância".
- Lei do 26 de Agosto de 1950, n. 860: "Tutela física e econômica das mães trabalhadoras".
- Lei do 30 de Dezembro de 1971, n. 1.204: "Tutela das mães trabalhadoras".
- Lei nacional do 6 de Dezembro de 1971, n. 1.044: "Plano quinquenal para a instituição das creches públicas municipais".
- Lei regional da Lombardia do 5 de Dezembro de 1972, n. 37: "Instituição e regulamentação dos consórcios sanitários de área. Financiamento das iniciativas de medicina preventiva, social e de educação sanitária".
- Lei regional da Lombardia do 22 de Dezembro de 1972, n. 39: "Disposições de atuação da Lei do 6 de Dezembro de 1971, n. 1.044, em matéria de creches".
- Lei regional da Lombardia do 30 de Junho de 1974, n. 34: "Contribuições regionais às prefeituras e seu consórcio para a realização e a gestão de creches e microcreches e modificações à Lei regional do 22 de Dezembro de 1972, n. 39".
- Lei nacional do 29 de Julho de 1975, n. 698: "Texto de lei para o fechamento do Onmi".

- Lei nacional do 30 de Abril de 1976, n. 338: Modificações à lei do 19 de Julho de 1940, n. 1098 com o título de: "Disciplina das profissões sanitárias auxiliares de enfermeiro e de higiene social, e também da arte auxiliar da puericultura".
- Lei regional da Lombardia do 6 de Setembro de 1976, n. 44: "Instituição do serviço para a educação sexual, para a procriação livre e consciente, para a assistência à maternidade, à infância e à família".

### Referências Bibliográficas

- Administration for children, Youth and Welfare. (1978). *National day care home study*. Washington D.C.
- ASILO nido oggi: Una proposta e un'esperienza di formazione. (1978). Milão: Emme Edizioni.
- Barbieri M.S. e Mantovani, S. (1977). Osservare il bambino. *Infanzia*, n. 21.
- \_\_\_\_\_. (1978). Osservare: perché e come. *Infanzia*, n. 29.
- Berfenstam, R. e William Olson. I. (1973). *Early child care in Sweden*. Londres: Gordon and Breach.
- Calligaris, G. (1976). *Asili nido: Che fare?*. Florença: Guarnaldi.
- \_\_\_\_\_. e Colucci, C. (1977). Verso il ruolo unico dell'operatore (un'esperienza nell'asilo nido di Broni, in provincia di Pavia). *Zerosei*, n. 10.
- Carels, M. L. e Manni, G. (1978).: *Les crèches en Belgique*. In: CERI/ECE, 11 + Anexo, Bélgica.
- Comune di Lecco. (1973). *Il ruolo e la figura dell'operatore socio-sanitario*. In: "Atti del Convegno Regionale C.G.I.L."
- Comune di Bologna. (1971). *Asili nido e partecipazione*.
- Comune di Carpi. (1979). *Asili nido: riparliamone*. In: "Covegno di studi di Carpi". (no prelo)
- David, M. e Appell, G. (1978). *Da zero a tre anni, un'educazione insolita*. Milão: Emme Edizioni.
- Frauenknecht, B. (1978). *Situation du placement de jour des enfant âgés de 0 à 3 ans dont les mères exercent une activité professionnelle*. In: CERI/ECE, 33, Alemanha.
- Grã-Bretanha. (1978). *Early childhood care and education in the Country of Chesbire*. In: CERI/ECE, 07.
- Holanda. *Enquête Kindercentra*. Ministerie van C.R.M.
- IL BAMBINO non visto. (1976). Roma: Editori Riuniti.
- Ivic, I. (1978). *Politique sociale de l'enfance dans la République Socialiste de Serbie*. In: CERI/ECE, 02, Iugoslavia.
- Kendall, M. E. (1978). *Day care in Canada*. In: CERI/ECE, 12, Canada.
- LA PETITE enfance. (1975), "Colloque du CERM", Paris.
- LA prima scuola. (1977). Milão: Mazzotta.
- L'EDUCAZIONE prescolastica sovietica, (1974) vol. II, *La formazione degli insegnanti*. Florença: Giunti.
- Lézine, I. (1977). *Problemi della prima infanzia*. Milão: Emme Edizioni.
- Limiti, G. e Carmela, M. O. (1978). *Services for pre-school children in Italy*. In: CERI/ECE, 10, Itália.

- Livcnik, I. (1978). *Self management in the fields of pre-school activities which are a component part of the system of education and childcare in the Socialist Republic of Slovenia*. In: CERI/ECE, 14, Eslovènia.
- Lunn, I. (1978). *Part III: Day Care*. In: CERI/ECE, 03, Dinamarca.
- Mantovani S. (1977). *Day care for children I*. In: Ocse, CERI/ECE, 9.
- \_\_\_\_\_. (1978). *Day care for children, Synthesis Report*. In: OCSE, CERI/ECE, 27.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Formazione e qualificazione delle educatrici per gli asili nido (Alcune esperienze in Lombardia)*. *Infanzia*, n. 9.
- Mozère, L. (1978). *Babillages*. Paris: CERFI.
- \_\_\_\_\_. (1978). *Expérimentation d'un réseau d'accueil dell'enfance*. Paris: CERFI.
- Preston, B. (1978). *Early childhood day care in the United States*. In: CERI/ECE, 09, Estados Unidos.
- Regione Emilia-Romagna. (1973). *Asili nido, ipotesi di una tipologia*.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Il bambino forte e soggetto di diritti*. In: "Atti del convegno di Bologna".
- Seramus, O-H. (1978). *Provision of care and educational facilities for pre-school children in Ireland*. In: CERI/ECE, 08, Irlanda.
- Sjolund, A. (1975). *Day care institutions and children development*, Saxon House: Lexington Books.
- Sullerot, E. e Saltiel, M. (1974). *Les crèches*, Paris: Hachette.
- U.S. Department of Health, Education and Welfare. (1976). *Day care in the U.S.*
- \_\_\_\_\_. (1977). *Day care in the U.S.*
- \_\_\_\_\_. (1978). *The appropriateness of the federal interagency Day Care requirement*.
- Valli, M. (1976). *Vigilatrici d'infanzia: una legge per la "non" promozione*. *Zemsei*, n. 1.
- Verbruggen et al (1978). *Les milieux d'accueil en Belgique*. In: CERI/ECE, 13, Bélgica.