

## O imprevisto previsto

Joseane Maria Patrice Bufalo\*

**Resumo:** Este artigo trata da educação infantil de 0 a 6 anos em creches, abordando mais especificamente o modo como o adulto pensa o trabalho junto às meninas e aos meninos: a questão do planejamento como parte integrante da profissão do(a) professor(a) destes pequeniníssimos. O pano de fundo deste artigo é a questão da formação destes profissionais que trabalham com estas crianças. Fixamos a atenção no fato de que este trabalho é diferente do que é feito na casa e na escola. A pesquisa realizada numa creche de Campinas demonstra que as monitoras planejam suas atividades de alguma forma, conscientemente ou não, o que remete à construção de uma pedagogia da educação infantil.

**Palavras-Chave:** Creche, formação de profissionais, educação infantil de 0 a 6 anos, planejamento, cuidado e educação

**Abstract:** This paper discusses early childhood education from 0 to 6 years in day-care centers. Emphasis is specifically given to how an adult develops his job, how he thinks his work towards girls and boys. The aim is to face the matter of planning as making part of the work of teachers of very small children. The background goal of this paper is to consider the education of the professionals that deal with children from 0 to 6 years old in day-care center, which are different from home and school work. The development of pedagogy in early childhood education is also an important objective of this paper.

**Descriptors:** Day-care center; teacher's education, early childhood education, planning education, childcare and education

Este artigo traz uma parte da minha pesquisa de mestrado, que teve como objetivo contribuir para a formação dos profissionais de creche e para a construção de uma pedagogia da educação infantil.

Ao longo da pesquisa investiguei práticas educativas que ocorrem em uma instituição-creche com crianças de 1 a 2 anos, tendo em vista que estas práticas envolvem educação e cuidado.

---

\* Pedagoga, mestre em Educação pela Unicamp e professora de creche da Rede Municipal de Campinas.

Ao entender a creche como um espaço da e para a criança, onde ela possa realmente ser criança, brincando, inventando, produzindo conhecimentos e tendo também acesso aos conhecimentos já existentes, a prática educativa que se estabelece neste contexto é fundamental. Portanto, a formação dos profissionais de creche é essencial para cuidar de e educar as meninas e os meninos enquanto tarefa complementar à da família.

Nessa pesquisa foi utilizado o vídeo como um dos recursos para as análises, que podem continuar sendo estudadas por mim e/ou por outros pesquisadores.

Nas creches públicas de Campinas existem basicamente dois tipos de profissionais que atuam diretamente com as crianças: as professoras, que possuem formação em ensino médio (magistério) e/ou Pedagogia, e as monitoras que, na sua grande maioria, têm o Ensino Fundamental incompleto. Assim, considero que ambas as profissionais não têm uma formação específica para atuar na área da educação com as crianças de 0 a 6 anos de idade.

No universo da creche, que é complexo e propicia muitos confrontos, deparei-me com valores de todas as ordens que envolvem a educação e o cuidado destinado às crianças pequenas. Utilizo este termo *confronto*, pois as situações que acontecem no Cemei<sup>1</sup> não são sempre uma constante, numa mesma linha de idéias – o que não significa que entenda isto como um ponto negativo. Entendo que nessa realidade das creches há crianças e adultos diferentes entre si, que ensinam e aprendem mutuamente e concomitantemente. A literatura italiana, na qual me apoio, assim define a creche: local de confronto, local onde os adultos conhecem as crianças; portanto, local também de educação de adulto.

Então, me perguntava: que tipo de trabalho as profissionais querem fazer com as crianças? Que cidadãos desejam formar? Como os objetivos de educar essas crianças estão sendo alcançados? Será que pensam que as suas ações têm alguma consequência na formação dessas pessoas de pouca idade, para que se tornem crianças? E uma das principais questões foi: que infância essas crianças do Cemei têm?

Assim, deparei-me com a necessidade de investigar mais sobre o planejamento do Cemei. Entendo que a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada, para *evitar o imprevisto*, mas *permitir o imprevisto*, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a infância. As educadoras portanto devem ser profissionais e não consideradas como uma segunda mãe ou um parente. Elas devem organizar o tempo e o espaço criando ambientes educacionais diferentes da casa, da escola e também diferentes das instituições ligadas à área da saúde – o que acontece em muitos lugares onde a creche assemelha-se muito a uma organização hospitalar em que há, por exemplo, uma preocupação excessiva com a higiene. Isto ocorre devido à origem das creches, cujo modelo, o referencial, são esses lugares ditos *higiênicos*.

O planejamento na educação e aqui, em específico, na educação infantil de crianças de 0 a 6 anos, é um dos pilares do trabalho pedagógico, para que se pense previamente o que e como será o trabalho da educadora/professora junto à criança.

Nessa linha, o italiano Catarsi realiza uma interessante discussão sobre a natureza das resistências que surgem quando se tenta definir uma programação para as creches. Maria Malta Campos faz uso de seu trabalho quando escreve que muitas das críticas sobre a ado-

1 As creches para crianças de 0 a 6 anos da Rede Municipal de Educação de Campinas são denominadas Cemei (Centro Municipal de Educação Infantil).

ção de objetivos curriculares para as crianças pequenas têm origem na Psicologia e na Psicanálise e essas ciências, segundo ele (Catarsi), afirmam que a definição de metodologias e de estratégias educativas é uma ameaça à espontaneidade infantil (1994).

Para contrapor-se a esta idéia, o autor diz que uma programação não precisa ser composta com extrema rigidez. O que ele defende é um planejamento de cuja elaboração todos participem e que leve em conta a *observação* constante das necessidades infantis.

Outro argumento contrário ao planejamento que se costuma constatar é que este impede a aprendizagem, que se dá por meio de descobertas. O que Catarsi diz sobre isso é:

Em primeiro lugar, se os objetivos são adotados como referências pelo educador, para seu próprio consumo, a situação real continua aberta às experiências das crianças, que podem inclusive contribuir para enriquecer estes objetivos. Por outro lado, quando os objetivos são previamente definidos, tornam possível a verificação e avaliação dos resultados obtidos. (*idem*, pp. 332)

Nesse sentido, Campos reafirma a concepção de Catarsi sobre a argumentação em favor do planejamento, alegando que a aprendizagem não se dá somente por meio de descobertas espontâneas e completa esta idéia:

A programação na creche, segundo esta concepção, resulta de uma construção coletiva da qual a criança também faz parte: os educadores responsáveis pelo seu aspecto propositivo e as crianças introduzindo os elementos casuais e não planejados. O papel da *observação* e da pesquisa tornam-se essenciais. (*idem*, p. 333, grifo meu)

Essa idéia tende a ressaltar a importância do papel do adulto na creche, que ganha assim mais significado pois, a partir da iniciativa da criança, como ressalta Catarsi, que introduz o inesperado e o não planejado, é 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 ao menos tenta) às necessidades e ao inesperado.

Verifica-se então a relação pedagógica de *mão dupla* em que aquele que tem o papel de ensinar acaba também por aprender. Esta relação ocorre nas mais diferentes instâncias, inclusive com os próprios adultos: tanto entre os que atuam no interior da creche como entre eles e os pais, mães, pesquisadores, etc. Mais uma vez se atribui à observação um papel fundamental na educação das crianças pequenas, para que se concretize este processo de *mão dupla*, ensinando e aprendendo.

Minha investigação junto às monitoras e professoras revelou que as primeiras não consideravam importante o planejar e que não faziam este exercício, embora por ele fossem cobradas pela direção da creche. Não o faziam, porque não pensavam ser condição para o seu trabalho e também porque não lhes era oferecido um tempo dentro da sua atuação profissional para tais tarefas: planejar e avaliar.

Isso tudo foi relatado por elas em entrevistas semi-dirigidas feitas por mim.

A professora, ao ser questionada sobre a importância e a necessidade de se fazer o planejamento, respondeu-me:

Eu acho que sim, [sobre a necessidade do planejamento] principalmente na educação infantil de zero a quatro anos, zero a dois, especificamente. É muita coisinha, é muito detalhe que às vezes passa despercebido no dia-a-dia. Um movimento que a criança faz de levar a colher à boca, um auxílio no banheiro são coisas muito pequenas e essas coisas acabam se perdendo no meio talvez de outras, do tipo: histórias, músicas, ditas mais pedagógicas, vamos dizer assim. Então, na verdade, a gente sabe que nessa idade a criança precisa de um todo, que ela está se desenvolvendo como um todo e essas coisas são tão importantes quanto uma pintura, um rabisco. E aí me ajuda a não perder essas coisas de vista.

Em relação às monitoras, o que fica evidente é que elas não fazem um planejamento escrito e constata-se que não dispõem de tempo, em seu horário de trabalho, para esta elaboração. O que parece ser compreendido como não fazendo parte do trabalho das monitoras, mas função de outras pessoas, talvez tidas como mais capacitadas para tal tarefa, devido à própria concepção da estrutura e a organização do Cemei. Tais disposições acabam por privilegiar algumas profissionais, que possuem um tempo previsto para elaboração do planejamento, enquanto que as outras, se desejam fazê-lo (segundo relato destas próprias profissionais), deverão ocupar um tempo em conjunto com outra atividade, inclusive enquanto estão com as crianças.

Nesse ponto, indico uma questão: são ou não planejadas as atividades pelas monitoras?

À primeira vista poder-se-ia dizer que não, já que todo o tempo, as monitoras reafirmam o pensamento de que não há, de fato, um planejamento sistematizado e escrito. Mas não se pode negar que há uma previsão do que irão fazer, como é relatado por elas próprias: "Cada dia a gente dá uma coisa diferente..." Assim, também em quase todas as falas aparece o *relógio*<sup>2</sup> como norteador das suas atividades: "a gente tem o relógio, que a gente segue o seu cantinho e já se sabe o que vai ser feito ali"; "o planejamento é os *cantinhos*".

Entendo que, quando as monitoras dessa turma afirmam que não é necessário fazer um planejamento, talvez seja pelo fato de já existirem planejamentos para seguir. Uns mais explícitos como o *relógio* e o planejamento da professora e outros, menos conscientes para elas, como o próprio prédio, a estrutura física, que interfere de maneira direta no trabalho desenvolvido.

Dessa forma, não lhes é possibilitado sentir a necessidade de ter que planejar suas próprias ações, bem como não dispõem de um tempo para organizá-las. Às monitoras cabe seguir o que outros lhes dizem para fazer, o que vem nos revelar mais uma vez a divisão entre trabalho manual e intelectual presente nas sociedades capitalistas, o que, em nível de microestruturas, confirma-se na estrutura hierárquica e discriminatória no Cemei, enfatizando o que Lenira Haddad já confirmou em sua dissertação:

Hierarquicamente, a expectativa que se tem do profissional que cuida da criança é a da ação, do fazer. Pensar e planejar são expectativas que se tem da equipe de coordenação: o corpo de direção da creche e os técnicos. Espera-se que estes tenham em mãos a definição da meta

2 Este é uma espécie de cronograma contendo os lugares comuns a todos os que freqüentam o Cemei. Os *cantinhos* (assim como são chamados) existentes no *relógio* são: areia, cantinho formiguinha, trenzinho, parque, cantinho do sol nascente e cantinho das pedras (áreas externas); sala de estar (TV-vídeo); cantinho folia (áreas internas). Este instrumento funciona de modo que todos possam revezar o uso dos espaços existentes no Cemei.

e os objetivos da instituição. Portanto, as pajens e os demais funcionários executores da rotina identificam-se com essa função e cobram uma definição de objetivos do corpo técnico, de cima para baixo a expectativa é que executem o fazer cotidiano. (1990, p.196)

Ao afirmar que em uma instituição educacional deve haver planejamento do trabalho a ser desenvolvido, considero que realmente as profissionais devem pensar sobre a criança com quem trabalham e distinguir se ela cresceu, mudou, ou permaneceu do mesmo jeito. Penso que este exercício garante de certa forma uma educação refletida, que pode ser avaliada pelas próprias profissionais e por quem mais esteja interessado na construção de uma *Pedagogia da educação infantil* não apenas seja cumprida como tarefa óbvia do cotidiano. Nesse sentido, Suely Amaral Mello, estudiosa da educação infantil, enfoca a questão da obviedade no trabalho cotidiano do professor e afirma que o óbvio não se caracteriza necessariamente como negativo, mas que é necessário desconfiar das verdades, dos valores, observando-os sem considerá-los como naturais, espontâneos e desejáveis e não-transformáveis, pois sem tudo isto não se consegue ver uma situação não-cotidiana além da sua obviedade. A autora exemplifica sua idéia:

Ao se tratar de forma óbvia uma situação não-cotidiana – no caso, a prática educativa escolar –, esse tratamento limita o processo de pensamento necessário à compreensão da situação. Assim, o sujeito não busca criar a teoria a partir de uma relação consciente com a prática que realiza, e, dessa forma, fica privado da verdadeira teoria. Isso é o que se faz seduzido por um discurso que nem flui da experiência e nem dirige a prática. (*apud* Mello, 1996, p.8)

Portanto, o planejamento do trabalho que se realiza na instituição faz parte do processo educativo de todos os que estão envolvidos. Dessa etapa, inclusive a criança participa, no momento em que se torna integrante da *Pedagogia da educação infantil*, mesmo que seja de forma indireta.

Constatei que as monitoras não fazem um planejamento por escrito, assim como também não fazem uma avaliação formal sobre suas ações cotidianas. Uso o termo “formal”, pois elas discutem sobre determinados acontecimentos, mas não há uma elaboração prévia dos objetivos dessas reflexões para um próximo momento.

Cotidianamente, elas observam as crianças, dizem “a gente tem que ficar atenta” e fazem comentários sobre as crianças. Como estavam antes e como agem agora. Atitudes que mudaram ou que permanecem. Atribuem motivos para os acontecimentos, no entanto de maneira *extra-oficial*, não há um registro disso. O que não significa que não construam conhecimentos a respeito dos meninos e das meninas e que não procurem melhorar a sua prática. O que talvez aconteça é que elas não têm consciência ou reconhecimento desses atos enquanto planejamento e avaliação do processo educativo.

### Da intenção à ação

Os dados coletados tornaram visível que as monitoras intencionam o educar e o cuidar ao agirem com as crianças, o fazer com que a criança se sinta bem, tenha prazer, saiba comer, saiba brincar, possibilitando espaços para que as crianças vivenciem mo-

mentos entre elas, sozinhas e entre elas e os adultos; enfim: vivam a infância, sejam crianças e tornem-se crianças.

Para melhor esclarecer essas idéias exemplifico com o episódio<sup>3</sup> que desencadeia o “imprevisto previsto”:

#### Episódio: “O abraço”<sup>4</sup>

Eu estava filmando uma cena das crianças brincando na sala, com brinquedos que estavam espalhados pelo chão. Havia duas monitoras de pé, olhando as crianças brincarem.

Ouvi a monitora Nilva dizer: “Ai, que amor!, Ai, que linda! Você gosta, Jéssica, do abraço dela? gosta?”

Nadir disse: “Mas, olha só!”

Nilva: “Abraça ela, abraça a coleguinha”.

Nadir: “Ah, isso aí!, Gostoso, Vai, Jéssica, abraça!, Abraça. Ela quer abraçar, abraça ela, abraça.”

Paulinha saiu andando atrás da Jéssica com os braços esticados e a Jéssica, com a mão na boca, virou-se e elas se abraçaram.

Nilva: “Ai que lindo!”.

Cada menina saiu andando para um lado.

Elas novamente se encontraram em frente ao espelho.

Nilva: “Paulinha, ela quer um abraço. Dá um abraço na Paulinha, ela quer um abraço”.

Paulinha deu a volta por trás da Jéssica, que estava em frente ao espelho, indo pelo seu o lado direito.

Nilva: “Dá um abraço, Jéssica”.

Paulinha tentou segurar o braço de Jéssica e esta se esquivou.

Chegou uma terceira menina, Ingrid, correndo com uma boneca na mão e se colocou entre as duas. Porém, logo se afastou e ficou atrás delas, mexendo com a boneca que segurava nas mãos (mexeu em seus braços, virou-a de cabeça para baixo e a boneca produziu um som).

Paulinha também se afastou de Jéssica e foi para o outro lado da sala. Logo se aproximou novamente de Jéssica, mas não se abraçaram. Paulinha ficou com os braços esticados e Jéssica se afastou.

Paulinha então estendeu os braços para abraçar Ingrid. Abraçou-a, mas esta não a abraçou, deu um tapinha no seu rosto.

Um menino se aproximou e tentou remover os braços de Paulinha, que estavam sobre os ombros de Ingrid.

---

3 No processo da dissertação foi realizada uma edição “caseira” em vídeo dos seis episódios que compõem o trabalho do mestrado. Em junho de 1999, foi feito o vídeo em edição profissional com todos os episódios, levando o mesmo nome da dissertação: *CRECHE: lugar de criança, lugar de infância*. Estamos também produzindo um *cd-rom* a partir destas imagens e do trabalho da dissertação. Aproveito a ocasião para agradecer à FAEP, que financiou estes projetos.

4 Número de crianças neste dia: 14; duração: 3 minutos.

Vitor, um segundo menino, veio com os braços abertos em direção a Paulinha, mas quando esta virou-se para abraçá-lo, fechou os braços e se desviou dela. Nesse momento, Jéssica veio abraçar Paulinha. Elas se abraçaram com força e se soltaram. Olharam para uma das monitoras que estava distribuindo alguns brinquedos para as crianças, os quais ela retirava de um armário embutido que há em todas as salas deste Cemei.

Havia muitas crianças sem brinquedo na sala.

Jéssica, então, foi para perto de Paulinha com os braços abertos. Esta abriu os braços também e novamente elas se abraçaram. Soltaram-se e Jéssica deu uma volta em frente a Paulinha, que fez um gesto de abraçar a si própria.

Jéssica foi de novo em direção a Paulinha e com as suas mãos abriu os braços da colega e elas se abraçaram, porém caíram no chão e Paulinha chorou. Jéssica caíra sobre Paulinha.

Nadir estava por perto e logo ajudou Paulinha a se levantar. Jéssica se levantou sozinha.

Esta monitora disse: “Você acha? Caíram no chão, essas duas!”

A outra monitora riu, olhou para as meninas e nada comentou.

Paulinha encostou-se na parede com os braços às costas.

Jéssica, ao levantar, foi em sua direção com os braços abertos. Paulinha fez sinal de não com a cabeça e Jéssica continuou com os braços abertos. Insistiu, tentou abraçá-la e a outra continuou negando com a cabeça e retirou os braços de Jéssica de seu pescoço.

Jéssica puxou Paulinha pela mão.

Paulinha gritou e saiu andando. Jéssica foi atrás e bateu com a palma da mão em suas costas. Paulinha andou mais um pouco e parou próxima a Nadir.

Jéssica tentou puxá-la pela mão e pela blusa, mas Paulinha se recusou, gritando e choramingando. Jéssica saiu correndo pela sala.

Nadir viu toda a cena em silêncio.

Por meio deste episódio obtemos, dentre tantas informações a respeito do contexto, aquela sobre o tipo de relação que as crianças estabelecem entre elas, com pouca interferência dos adultos. Somente no início, quando as crianças começam a brincadeira do abraço, as duas monitoras se manifestam verbalmente para que as crianças continuem se abraçando, mas depois não falam mais nada. Mesmo no final, quando Paulinha não aceita mais a brincadeira, as monitoras vêm e não interferem para que a situação mude. Assim, também quando Paulinha se dirige para perto de Nadir numa provável tentativa de se amparar, a monitora não influencia na decisão das meninas.

Essa atitude das monitoras é muito interessante, pois demonstra que deixam as crianças resolverem seus conflitos mas também cuidam quando, por exemplo, as crianças caem no chão. É nesse sentido que Faria (1994) discute a postura dos adultos em relação às crianças, no cotidiano da vida institucional e enquanto profissionais da educação infantil e afirma:

Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brinçalhona. Diferentemente do que se pode pensar à primeira vista (como foi acusado de *laissez-faire* o projeto da Escola Nova), o professor é o elemento fun-

damental nesse processo de criação, quando deve equilibrar esse tempo maior necessário para o desenvolvimento da fantasia (“que não tem tempo”, Cagliari Galli, 1990), com outros tempos diferenciados, para outros tipos de atividade. É necessário, também, estar informado sobre a existência de diferentes tipos de conhecimento e de como se dá sua produção nas diferentes idades (p.150).

Assim, ao analisar o episódio percebe-se que, além de as crianças brincarem umas com as outras, elas criaram um jogo comunicativo, um diálogo afetivo através do abraço, do riso, do procurar o Outro para se tocarem. Também no momento em que não quiseram se abraçar, houve um diálogo através do contato físico, com tapas e recusas com gestos negativos da cabeça e o choro de Paulinha, no final. Houve imitações e troca de papéis no decorrer da cena em que aquela que propôs a brincadeira passou a ser perseguida pela outra menina.

A brincadeira entre as crianças se tornou possível por intermédio dos gestos por elas compartilhados na construção do enredo próprio da mesma. Estes comportamentos acabaram por definir uma espécie de ritual proposto por Paulinha, imitado por Jéssica. Houve também a tentativa de estender o gesto aos outros parceiros, mas não houve aceitação. Desse modo se verifica como e quanto há de interação e de trocas entre as crianças, mesmo sem a interferência do adulto. Portanto, como já se afirmava desde a década de 70, percebe-se cada vez mais, “a criança como um ser organizado e competente, finalmente adaptado às exigências de cada fase de sua vida” (Carvalho e Beraldo, 1989, p.57)<sup>5</sup>; ao se reforçar a importância da convivência da criança com seus pares, ela mostra ser um ser “fundamentalmente não-agressivo e disposto ao contato social, que prefere a interação com outras crianças à interação com o adulto e que desenvolve relações prolongadas e significativas com seus coetâneos” (*idem*).

Nesse episódio d’ “O abraço” aparecem diversas formas de relações educativas. No entanto, segundo as profissionais *entrevistadas*, essas cenas não foram planejadas por escrito. E apesar disso fica evidenciado ao mesmo tempo que, se as monitoras tiveram a intenção de dirigir a ação, elas também não impediram de acontecer o imprevisto.

## Segunda mãe ou monitora ?

As relações pedagógicas acontecem de várias maneiras no interior do Cemei, mas quais são os seus objetivos? O de substituir a mãe, mesmo sendo em uma instituição fora do espaço doméstico? Trata-se de uma opção profissional, a de atuar junto às crianças na creche, complementando a educação familiar? As monitoras podem não se ver como profissionais e, talvez, nem as mães e as outras pessoas<sup>6</sup> que trabalham junto delas as vejam assim.

Afirmo isso pois ainda não há clareza nas divisões e atribuições de diferentes funções entre os campos da casa-creche-escola. A criança de 0 a 6 anos é um ser extremamente de-

5 Esta pesquisa sobre interação criança-criança vem sendo realizada desde a década de 70, no Instituto de Psicologia da USP de Ribeirão Preto.

6 Incluo aqui: professoras, administradoras, diretora e vice, orientadora pedagógica, cozinheiras, faxineiras, zelador e guardas.



pendente do adulto em muitos aspectos, o que faz com que esta faixa etária acabe por requerer tanto da família como da creche atividades ligadas ao cuidado e à educação, que são semelhantes, embora em cada uma das instituições, por suas características privada ou pública, tenham a sua especificidade.

Há uma pesquisa, realizada em 1991 por uma equipe de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, sobre a identidade da creche:

Ao contrário da escola ou do posto de saúde, sobre os quais não pairam dúvidas a respeito das respectivas áreas de competência, a creche ainda constitui um campo em disputa, onde profissionais de várias disciplinas interagem, diversos órgãos oficiais legislam, atuam e produzem regulamentos e diferentes fontes de recursos repassam verbas. (Campos, 1994, p.40)

Existe uma dimensão política da infância que está relacionada a todos os âmbitos dos quais a criança faz parte; um deles é a educação em instituições públicas. A publicação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher: *Creche Urgente: Criança compromisso social 1* (BRASIL, 1987), frisou a importância dos direitos de educação e cuidado assegurados para a criança de 0 a 6 anos, tanto na instância familiar como na instituição educacional creche. Mais recentemente, Maria Lygia Quartim de Moraes afirma que a resposta à questão das prioridades democráticas no Brasil (e em outras partes do mundo) envolve necessariamente o cuidado e a proteção a uma “categoria especial de cidadãos: as crianças” (1994, p.29). Moraes vincula esses direitos tanto à esfera pública como à esfera privada. Assim, no espaço privado, a maternidade e a paternidade precisam ser entendidas como funções sociais. Portanto, além dos serviços públicos que devem ser oferecidos a todos os cidadãos, deve haver também uma condição para as pessoas optarem por ser pai e mãe, o que implica no direito ao planejamento familiar e ao aborto.

No Brasil, pela primeira vez na constituição de 1988, a criança, desde que nasce até os 6 anos, passou a ter garantido o seu direito à educação em creches e pré-escolas.

Assim reforçar-se a necessidade de se compreender mais profundamente a condição infantil, pois ao trabalhar com a criança se estabelece uma relação que envolve a educação e o cuidado.

A criança que está na creche tem também um contexto de vida particular, devendo estabelecer nesse espaço vínculos afetivos que são diferentes dos de casa. Essa distinção entre os vínculos é muito importante, pois a monitora não substitui a mãe. A criança não é apenas o filho deixado pela mãe na creche, mas também a pessoa que vai à creche para conviver com outros adultos, com outras crianças em idades iguais e diferentes e que, ao conviver com essas diferenças, terá a possibilidade de viver as várias dimensões humanas.

Há uma ambigüidade presente na creche: a fronteira pouco definida entre o público e o privado. Ainda para alguns há muita confusão sobre o papel da creche: é substituta ou complementar à família? Há pessoas que amam e têm dó apenas porque pensam que a criança que está na creche é abandonada. Atribuições como essas, que também ocorrem no âmbito doméstico, como higiene, alimentação e sono, ainda são compreendidas como tarefas menos importantes no trabalho da professora/monitora das crianças pequenas. Essa ambigüidade se revela também pela fragilidade que ainda apresenta esta instituição diferente de outras já citadas no início dessa discussão, como o posto de saúde e a escola.

Isso pode ser visto como um aspecto positivo, pois a creche se encontra num momento de definição. Desta forma, as professoras têm a oportunidade de aprender uma outra forma de

educação (não-escolar), que seja sistematizada para a construção de uma nova profissão. E a ambigüidade vista no cotidiano no Cemei pode ser classificada como produto de desinformação e também de uma formação não-profissional, já que o cuidar e o educar são indissociáveis.

As monitoras estão sempre no limiar do imprevisto-improvisado, em suas falas não demonstram sentir a necessidade de fazer um planejamento, não há nos discursos uma conjugação entre educar e cuidar. Tendem a incorporar o papel de quem apenas cuida, ficando a tarefa de educar para a professora. Como se essa separação fosse possível!

Então, eu pergunto: que tipo de cursos de formação as monitoras estão tendo, já que elas não incorporaram o discurso de cuidar e educar como algo indissociável? A prática está toda permeada pelo cuidado e educação, conforme se verificou nessa pesquisa, mas o discurso não revela o início de uma profissionalização.

Portanto, esse modelo de trabalho em creches ainda está reproduzindo desigualdades, porque ele não permite à monitora ter acesso a um conhecimento mais elaborado a respeito do campo em que atua.

Nos cursos de capacitação, a atuação do formador de formadores também deve ser revista. *Quem educa quem? Educar, para quê?* As eternas perguntas dos pedagogos. E a partir delas: quem é que está formando essas monitoras? O que esses formadores dominam sobre a infância de 0 a 6 anos e sobre educar e cuidar em creches?

O meu trabalho vem no sentido de apontar os elementos constitutivos do fenômeno da formação das profissionais de creche, no convívio das diferenças. Embora ressaltado aqui como um aspecto positivo, é necessário tomar o cuidado para que este não reforce a desigualdade.

Eloísa Acires Candal Rocha, estudiosa da área de educação infantil, propõe a necessidade da construção de uma *Pedagogia da infância* que evidencie que as instituições educativas para as crianças de 0 a 6 anos se diferenciem das instituições escolares tanto pelas suas diferentes funções, que devem levar em conta as especificidades da origem histórica de creches, pré-escolas e escolas, quanto pelas referências discursivas acerca do conceito de infância das crianças de 0 a 6 anos. Assim, a autora afirma ser necessário reconhecer o “conceito de infância heterogênea e reconhecer a infância como tempo de direitos, condição fundamental para a construção desta Pedagogia da Infância, adequada às atuais necessidades do mundo moderno” (1995, p. 8).

Nessa mesma linha Miguel Arroyo afirma, sobre as crianças maiores de 6 anos:

A infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da Infância. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito social de direitos. A nossa preocupação com a política de educação da Infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só por isso. É devido à consciência da obrigação pública que nós temos frente à Infância, diante da Infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado. (*apud* Cerisara, 1996, p.83)

Nesse sentido, quais são as condições existentes em nível profissional para que a criação e recriação do conhecimento aconteça numa perspectiva de se educar a criança pequena de modo intencional? Faço esta reflexão pensando em todos os que trabalham nas creches com as crianças.

A meu ver, falta ainda muito para se chegar a uma profissionalização das monitoras, pelo fato de elas ainda não terem a oportunidade de refletir sistematicamente sobre sua prática, relacionando-a com todo o contexto de vida da criança – que extrapola o da creche. Esta instituição não está isolada, como também não é a que tem total compreensão e responsabilidade sobre a criança, no que diz respeito à educação. A creche deve ser entendida como instituição complementar à família, congregando vários interesses: trabalhista, assistencial, do adulto, da criança e outros.

Acredito que há produção de conhecimentos pelas monitoras, mas não há uma organização por parte da Rede Municipal de Campinas para que isto ocorra efetivamente, enquanto parte integrante da profissão, de modo individual e/ou coletivo. Não é propiciada a divulgação, a troca e o registro do trabalho que é realizado na própria creche e em outras instâncias.

É necessário explicitar que a atuação da monitora é um trabalho educacional dentro de uma instituição e requer uma preparação, um planejamento e uma avaliação posterior, para que a educação e o cuidado sejam garantidos em todos os aspectos, com intencionalidade educativa, respeitando os direitos de todas as crianças independente de sua etnia, sexo, idade e classe social, constituindo assim um meio de se garantir o direito das meninas e dos meninos. Para que a creche não seja vista apenas como uma instituição que atende unicamente aos interesses das mulheres trabalhadoras na divisão da responsabilidade na educação de seus filhos, mas seja vista também como uma instituição educativa, onde a criança tenha um convívio com seus pares e com outros adultos, por opção da família.

Existem outras pesquisas que vêm estudando a realidade das creches e que também propõem a construção de uma nova profissional. Cerisara (1996), também estudiosa da infância, pesquisou em seu doutorado a questão da identidade das profissionais de creche e avalia que estas se constituíram no feminino e trazem consigo as marcas de um processo de socialização orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem.

O que parece real é que, se hoje as monitoras se remetem à esfera doméstica como orientadora de seu trabalho, é porque lhes são negadas outras fontes de informação e formação.

Muitas análises têm sido feitas sobre a Educação Infantil. Como exemplo, na Conferência Internacional de Educação realizada em 1990 em Jontiem, já se afirmava a importância da formação das profissionais de creche:

O caminho que nos parece mais adequado neste momento para superar este intrincado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade que vem prejudicando as crianças através da educação infantil seria o da formação e qualificação da trabalhadora que lida diretamente com a criança. Educação formal com qualificação profissional em nível de 1º, 2º e 3º graus poderia angariar maior dignidade a esta função desempenhada por mulheres, de cuidar e educar crianças pequenas (Rosemberg, 1996, p.64).

É fundamental refletir sobre a creche de forma a contemplar a educação e o cuidado, levando-se em consideração o que o documento do MEC<sup>7</sup> afirma como importante para a edu-

---

7 Ver Campos, 1995.

cação infantil: o direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene e à saúde; à alimentação; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressar seus sentimentos; a uma atenção especial no período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Assim, nós professoras(es), educadoras(es), temos o direito a uma educação básica e constante, que reafirme e construa novos saberes a respeito da educação infantil, de modo a podermos ter melhores condições de análise e trabalho junto à criança.

## Referências bibliográficas

- Becchi, E. (1994). Retórica de infância. *Perspectiva*. Florianópolis, n.22, pp. 63-95.
- Brasil. (1987). *Creche urgente. Criança compromisso social 1*. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília.
- \_\_\_\_\_. (1994). MEC. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília.
- Bufalo, J. (1997). *Creche: Lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Campos, M. M. (1994). Educação infantil no primeiro mundo: Uma visão daqui debaixo do Equador. In: F. Rosemberg e M. M Campos. (orgs.) *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, pp. 323-54.
- Campos, M. M. e Rosemberg, F. (1995). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI.
- Carvalho, A. M. A. e Beraldo, K. E. (1989). Interação criança-criança: Ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*. n. 71, São Paulo, pp. 55-61.
- Cerisara, A. B. (1996). *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: Entre o feminino e o profissional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Faria, A. L. G. (1995). Da escola maternal à escola da Infância: A pré-escola na Itália hoje. *Cadernos Cedes*. n. 37, Campinas, pp. 63-100.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo. (1935-1938)*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fundação Carlos Chagas. (1997). *Regulamentação da qualificação profissional do educador infantil: A experiência de Belo Horizonte*. São Paulo.
- Gallardini, A. L. (1996). Avaliação da qualidade no atendimento a infância. Anais do "IV Simpósio Latino-Americano sobre educação de crianças de zero a seis anos e II Simpósio nacional de Educação Infantil". Brasília, pp. 523-6.
- Haddad, L. (1991). *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola.
- Mello, S. A. (1996). *A obviedade como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Moraes, M. L. Q. (1994). Infância e Cidadania. *Cadernos de Pesquisa*. n. 91, São Paulo, pp. 23-30.
- Rocha, E. A. C. (1995). *Ou isto ou aquilo: Dilemas e perspectivas metodológicas da pesquisa em educação infantil*. FE-Unicamp. (Mimeo).
- Rosemberg, F. (1996). Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*. n. 96, São Paulo, pp. 58-65.