



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO
COMPORTAMENTO

**O pensar e o fazer na creche: um estudo a partir de crenças
de mães e professoras**

Celi da Costa Silva Bahia

Belém
Junho /2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca de Pós-Graduação do IFCH/UFPA, Belém-PA)

Bahia, Celi da Costa Silva

O pensar e o fazer na creche: um estudo a partir de crenças de mães e professoras /
Celi da Costa Silva Bahia ; orientadora, Celina Maria Colino Magalhães. - 2008

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Teoria de Pesquisa do Comportamento, Belém,
2008.

1. Crianças - Desenvolvimento. 2. Creches. 3. Educação de crianças. 4. Professoras. 5.
Mães. I. Título.

CDD - 22. ed. 155.418

Celi da Costa Silva Bahia

**O pensar e o fazer na creche: um estudo a partir
de crenças de mães e professoras**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof^a Dr^a Celina Maria Colina Magalhães

Co-orientador: Prof^o Dr^o Fernando A. Ramos Pontes

Belém
Junho /2008

Ofereço este trabalho a todas as crianças que freqüentam espaços coletivos de cuidado e educação, sem as quais esse não teria razão de existir.

Agradecimentos

A construção de uma tese, por sua natureza, é um ato solitário e coletivo. Essa certeza me remete para a necessidade de reconhecer que se não tivesse contado com a ajuda de tantas pessoas que colaboraram com esse trabalho possivelmente não teria conseguido concluí-lo.

Agradeço de modo muito especial a Deus pela sua presença constante em todos os momentos da minha vida, e de modo muito especial durante a construção deste trabalho, me concedendo saúde, equilíbrio e sabedoria, sem as quais eu não teria chegado ao final.

A minha orientadora, prof^a. Dr^a Celina Colino Magalhães, com quem pude contar com suas orientações, mas também com sua sensibilidade, apoio e paciência nos momentos de desespero que enfrentei.

Ao meu co-orientador, Prof^o Dr^o Fernando Pontes, que tantas vezes me desestruturou, mas com suas orientações e apoio me ajudou a compreender que na construção do conhecimento o caminho é turbulento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento que sempre foram muito solícitos e muito me ajudaram a superar inúmeras dificuldades enfrentadas durante o curso.

Ao professor Edson Frazão da Faculdade de Psicologia que tanto me apoiou em um dos momentos de tanta insegurança durante a construção desse trabalho.

A coordenadora da creche que não mediu esforços para facilitar meu trabalho, mas principalmente pelo respeito e pelo carinho com que me recebia durante o período de realização da pesquisa.

Às mães e professoras da creche onde realizei a pesquisa, pela sua colaboração e carinho, porque, sem eles, este estudo não poderia ser concretizado.

Aos estudantes do Curso de Psicologia Alane, Cláudia e Eric que contribuíram durante a coleta de dados com dedicação e responsabilidade; particularmente ao Eric com quem tive oportunidade de compartilhar muitas idéias.

À Rosangela que muitas vezes deixou seus interesses pessoais para me auxiliar em momentos tão importantes.

As colegas (Neide, Sara, Patrícia, Leila e Raimundo) de curso que sempre se demonstraram muito solidárias frente às minhas angústias e incertezas.

À minha amiga Lilia que teve tanta paciência em ouvir minhas constantes lamentações durante o percurso deste trabalho, mas também compartilhou idéias e idéias.

Ao meu cunhado Fernando Pontes e a minha irmã Simone pelo apoio e incentivo, transmitindo confiança e conhecimento, durante esta minha caminhada repleta de desafios.

Aos meus pais que me ensinaram o valor da responsabilidade para se alcançar os nossos sonhos.

Ao Wilson (im memória) quem primeiro acreditou em mim e me fez compreender que sou capaz.

Aos meus filhos Lorena, Bruno Tiago, Vitor Rogério que foram compreensivos e solidários com as minhas ausências e fragilidades.

À Keli que cuidou de mim e da minha casa com tanto carinho e dedicação, me possibilitando a tranquilidade que precisava para trabalhar.

A todas as pessoas que colaboraram com este trabalho com sua presença, mas também com sua ausência, pois muitas foram aquelas que abriram mão da minha companhia, por compreender a responsabilidade com que assumi a tarefa de realizar este estudo. A todos obrigada.

Bahia, Celi da Costa Silva. O pensar e o fazer na creche: um estudo a partir das crenças de mães e professoras. Belém, 2008, 240 pg. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Resumo

Fundamentadas nos pressupostos do modelo bioecológico, essa investigação dirigiu o olhar para a creche como um sistema composto por vários subsistemas (ambiente físico, família, profissionais e as crianças) que se interinfluenciam. Assim, a compreensão da função educativa dessa instituição perpassa pela leitura de diferentes sistemas que interferem no trabalho desenvolvido com e para as crianças. Estudiosos têm argumentado que uma das razões para se investigar as crenças dos cuidadores é a ligação entre a maneira como os adultos pensam e as formas como eles se relacionam com as crianças. Vêm apontando também a necessidade de se dar continuidade aos processos proximais para que o desenvolvimento ocorra. Abordamos as crenças de mães e professoras de creche sobre o desenvolvimento da criança, bem como a influência dessas concepções das profissionais nas relações que estabelecem com as crianças e com os familiares. O presente estudo tem por objetivo conhecer as crenças de mães e professoras de creche sobre o desenvolvimento da criança e da relação creche-família, bem como relacionar as crenças das profissionais com suas crenças sobre o trabalho com e para as crianças e destas com as relações existentes entre subsistemas que interagem no dia-a-dia creche. Fizeram parte do estudo, 32 adultos (16 mães e 16 professoras) e uma média de 40 crianças que freqüentavam uma creche pública da cidade de Belém. O critério adotado para a seleção desta creche foi o espaço físico, pois na rede municipal ela é considerada a que apresenta melhor estrutura. Para a coleta de dados, utilizou-se a observação e o grupo focal. Neste, abordou-se os seguintes eixos: a criança, a relação creche-família, e o trabalho da creche. Os dados observacionais foram analisados tendo por referência o estudo realizado por Bondioli (2004) e Nigito (2004). Já os dados do grupo focal, depois de transcritos, foram analisados, tendo por inspiração as orientações propostas pela análise de conteúdo. Os principais resultados apontam que as participantes dos dois microssistemas possuem uma mesma crença (ambientalista) sobre desenvolvimento, mas têm concepções diferentes quanto à direção em que o contexto familiar e/ou da creche influencia no desenvolvimento da criança. No que se refere à crença sobre a relação creche-família, ela é considerada bidirecional e com um conteúdo que supera a solução de problemas imediatos. Essas concepções estão intimamente ligadas às crenças sobre o trabalho com e para crianças, contudo se afastam da prática das professoras, sugerindo, assim, que investigações dirigidas a essas crenças sobre a prática não são suficientes para uma leitura coerente com esta. Desse modo, constatou-se que além das crenças há outros fatores que influenciam no fazer da profissional que trabalha com crianças. Entende-se que esses dados contribuem com indicadores de alguns elementos indispensáveis para que a creche promova sua função educativa. Assim, pode servir de referencial para intervenções governamentais no sentido de promover mudanças no pensar e no fazer daqueles que participam do espaço da creche.

Palavras-chave: creche, crença, mães, professoras.

Bahia, Celi da Costa Silva. The thinking and making in a Day-Care Center: a study about the mothers and teachers' beliefs. Belém, 2008, 240 pg. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Abstract

Based on the biotechnological model this research intended to assess the Day-Care center as a system composed of various subsystems (physical context, family, professionals and children) that influence themselves. So, to comprehend the educative function of this institution is necessary the study of the different systems that interfere in the work developed with and for the children. Researchers have argued that the one of the reasons to investigate the parents' beliefs is the linking between the way the adults think and the way they are related with the children. They also indicate the necessity to give continuation to the proximal processes, in order to make the development occurs. We have approached the beliefs of mothers and teachers of a day care center about the child development, as well as the influence of these conceptions in the relations that they establish with the children and their family. The participants of this study are: 32 adults (16 mothers and 16 teachers) and about de 40 children that frequented a public day care center in the city of Belém. The criterion used for the selection of this space was the physical space because in the municipal system it is considered the best place considering the structure. To collect the data it was used the observation and the focal group. In this, it was approached the following areas: the child, the relation day care center-family and the work developed in the day care center. The observational data were analysed having as reference a study done by Bondioli (2004) e Nigito (2004). The data of focal group, after being transcribed were analysed inspired in the orientation proposed by the content analyses. The main results indicate that the participants of the two Microsystems have the same belief (environmentalist) about the development, but have different conceptions about the direction that the familiar context and/or the day care center influence in the children development. Referring to the beliefs about the relation day care center-family, it is considered bidirectional and with a content that overcome the solution of the immediate problems. These conceptions are connected to the beliefs about the work with and to the children, however they are distant of the teachers' practice, suggesting that the investigations about the beliefs of the practice are not sufficient for a coherent reading as this one. So, it is possible to find out that there are others factors beyond the beliefs that influence in the making of the professional that work with children. We understand that these data contribute with the indicators of some indispensable elements to the day care center to promote its educative function. So, it can be a reference to the governmental intervention in order to promote changes in the way of thinking and making of those who participate on the space of a day care center.

Key words: Day care center, belief, mothers, teachers.

SUMÁRIO

<i>Oferecimento</i>	<i>i</i>
<i>Agradecimento</i>	<i>ii</i>
<i>Resumo</i>	<i>iii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iv</i>
<i>Contextualizando o estudo</i>	<i>01</i>
<i>Capítulo I - Perspectivas no estudo do Desenvolvimento</i>	<i>07</i>
<i>1.1. O modelo bioecológico</i>	<i>07</i>
<i>1.2. A Creche como instituição educativa</i>	<i>10</i>
<i>1.2.1. A criança e sua educação na creche: o cuidar e o educar</i>	<i>14</i>
<i>1.2.2. A organização do espaço-tempo na creche</i>	<i>23</i>
<i>Capítulo II - A Creche e seus subsistemas</i>	<i>32</i>
<i>2.1. O subsistema familiar</i>	<i>32</i>
<i>2.1.1. A família brasileira: a especificidade da família de baixa renda</i>	<i>34</i>
<i>2.2. O subsistema Profissionais</i>	<i>39</i>
<i>2.2.1. Especificidades da professora de criança</i>	<i>45</i>
<i>2.2.2. A prática pedagógica da educadora de creche</i>	<i>51</i>
<i>2.3. Relação creche-família</i>	<i>55</i>

<i>Capítulo III - Crenças de mães e professoras</i>	61
<i>3.1. Considerações acerca do termo crenças</i>	63
<i>3.2. Crenças de mães e professoras</i>	66
<i>Objetivos do estudo</i>	78
<i>Capítulo IV – Método</i>	79
<i>4.1. Participantes</i>	79
<i>4.2. Ambiente</i>	80
<i>4.2.1. Situando o contexto da pesquisa</i>	80
<i>4.2.2. O contexto da pesquisa</i>	86
<i>4.3. Instrumentos</i>	91
• <i>Roteiro semi-estruturado para o grupo focal</i>	91
• <i>Diário de campo</i>	91
<i>4.4. Procedimento</i>	91
• <i>Primeira Fase: Observação comportamental</i>	92
• <i>Segunda Fase: grupo focal</i>	93
<i>4.6. Análise dos dados</i>	97
• <i>Dados observacionais</i>	
• <i>Dados do grupo focal</i>	99
<i>Capítulo V – Resultado e discussão</i>	101
<i>5.1. Crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança que frequenta ambiente de creche</i>	101
<i>5.2. Crença sobre trabalho da creche com e para as crianças</i>	117
<i>5.3. Relação Creche-família</i>	127
<i>5.4. A prática das educadoras com e para as crianças</i>	145
<i>Considerações Finais</i>	197
<i>Referências</i>	223

<i>Anexo I</i>	235
<i>Anexo II</i>	236
<i>Anexo III</i>	238

Contextualizando o estudo

Este estudo fundamenta-se no pressuposto de que nos dias atuais a creche tem por objetivo atender às necessidades da mãe trabalhadora, bem como promover o desenvolvimento integral da criança que dela participa. Diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, a mulher, que antes se ocupava apenas dos cuidados dos filhos, tornou-se também responsável pelo sustento da família. Trabalhando fora do lar e enfrentando a carência da falta de base de apoio para criar os filhos, a creche tornou-se uma opção para essas mães. Particularmente, para as mulheres de baixa renda que trabalham fora, a creche tornou-se essencial para a viabilização da dupla jornada de trabalho, ou seja, para a criação dos filhos e para o ganho do sustento da família.

Como se pode perceber, devido às mudanças na estrutura social e na estrutura familiar, o cuidado e a educação das crianças vêm sendo compartilhados entre a família e as instituições, como creches e pré-escolas. O envolvimento dessas instituições no cuidado e na educação das crianças nos faz pensar que elas estão sendo criadas por pessoas com histórias de vida e experiências distintas, portanto com diferentes maneiras de perceber a criança e o seu desenvolvimento.

Na sua origem, a creche surge, fundamentalmente, com função assistencial. De acordo com Oliveira, Mello, Vitória e Rossetti-Ferreira (1992), a preocupação central era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Nesse momento, o trabalho voltado para a educação e para o desenvolvimento da criança não era valorizado. Essa concepção ainda parece ser muito presente nos dias atuais, principalmente pelo fato de que as creches destinadas a atender as camadas mais pobres, em geral, apresentam um funcionamento abaixo de padrões mínimos de qualidade (falta de recursos, infra-estrutura, falta de profissionais qualificados). Assim, a creche é

basicamente o lugar onde a criança se alimenta, descansa e brinca enquanto a mãe trabalha.

Ainda que a creche historicamente venha sendo marcada por uma função assistencial, nos últimos anos as discussões vêm apontando para a importância desta instituição para a família, de modo particular para a mãe, mas principalmente para a criança, pois é vista como um lugar propício ao desenvolvimento destas. Daí porque, nos últimos anos, tem-se difundido a idéia de que a creche, enquanto agência educativa, é um direito não só da mãe, mas também da criança de zero a três anos. Enquanto agência educativa, que tem por finalidade proporcionar o desenvolvimento integral da criança, o trabalho da creche é caracterizado pela indissociabilidade do binômio cuidar e educar, pois estes são aspectos essenciais para que o desenvolvimento da criança aconteça de maneira integral.

Embora nos últimos anos o debate venha apontando para a compreensão da creche como espaço de desenvolvimento da criança, Bandioli e Mantovani (1998) consideram que a pedagogia delineada para a creche ainda encontra-se em estado embrionário, principalmente porque o trabalho com crianças pequenas em ambientes coletivos apresenta suas especificidades e ainda não se pode contar com “modelos” teóricos suficientes para guiar o trabalho da professora de creche. De acordo com as autoras, essa pode ser uma das razões pelas quais, em geral, o trabalho em creche tem como referência os cuidados maternos e/ou a pré-escola. Desse modo, consideramos que a produção de conhecimentos voltados para a educação da criança em ambientes coletivos, tem muito a contribuir para que a creche, enquanto agência educativa, largamente difundida nos documentos oficiais, torne-se realidade para as crianças que dela participam.

Apesar de compartilharmos com Bandioli e Mantovani (1998), no que se refere ao estado embrionário em que se encontra a pedagogia delineada para a creche,

não podemos negar a crescente produção dos debates voltados à função educativa da creche como alicerce para o desenvolvimento integral da criança. Dentre estes, situam-se as pesquisas voltadas às crenças e práticas dos cuidadores (mães e professoras) (Hyson & Lee, 1996; Melo, 1996; Frang, 1996; McMullen, 1999; Vartuli, 1999; Lordelo, Fonseca & Araújo, 2000; Melchiori & Biasoli, 2001)

Inspirados em uma perspectiva ecológica, para estudar “**o pensar e o fazer na creche**” partimos da compreensão de que a creche não é uma ilha que trabalha considerando apenas os sujeitos que dela participam diretamente, ao contrário, ela é um sistema composto por vários subsistemas (políticas públicas, ambiente físico, família, profissionais e as crianças) inter-relacionados. E o desenvolvimento como um fenômeno que ocorre por meio da interação duradoura e recíproca entre o organismo biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato (Bronfenbrenner 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Dentro deste ponto de vista, destaca-se ainda, que “**o pensar e o fazer na creche**” será investigado tendo como alvo a função educativa da creche, caracterizada pela indissociabilidade do binômio cuidar e educar, enquanto um fenômeno que é influenciado por um conjunto de relações existentes entre os vários subsistemas que participam da creche.

Dada a importância das relações entre os subsistemas para a compreensão da função educativa da creche e considerando que as ações dos indivíduos são guiadas, ainda que parcialmente, por suas crenças, argumentamos em favor de se investigar as crenças dos sujeitos que participam dos diferentes subsistemas, para se pensar as ações que estão sendo dirigidas às crianças. Esta argumentação fundamenta-se no pressuposto que para Bronfenbrenner e Morris (1998) um dos aspectos necessários ao desenvolvimento é a continuidade dos processos proximais. Então, nesta linha de raciocínio, para se levantar a continuidade e/ou descontinuidade destes processos, um

bom caminho é o conhecimento das crenças dos sujeitos que participam do processo educativo da criança.

Ainda que se compreenda a creche como um sistema composto de vários subsistemas interligados, para efeito deste estudo foi necessário delimitar os subsistemas que iriam fazer parte da investigação. Para tanto, optou-se pelo subsistema familiar, representado pelas mães, e o subsistema profissional, representado pelas professoras. Uma das razões para a seleção destes deve-se ao fato de que, apesar da educação da criança estar sendo compartilhada entre creche e família, ainda são poucos os trabalhos que investigam conjuntamente crenças de pais e professoras de crianças.

Além das motivações pautadas na escassez de literatura, a experiência profissional como docente no curso de Pedagogia, trabalhando com a disciplina Prática de Educação Infantil, foi inspiradora para esta investigação, pois permitiu o diálogo com profissionais que trabalham em espaços de Educação Infantil. Por meio deste, percebi, nas idéias das professoras, uma compreensão de que a criança se constitui na interação com os adultos e com os coetâneos. Segundo as professoras, a criança, independentemente da idade, apresenta necessidades, mas também capacidades. Como exemplo destas capacidades elas revelam que as crianças comunicam-se por meio de diferentes linguagens. Contudo, observações empíricas permitiram perceber que as ações desenvolvidas com e para as crianças nem sempre refletiam as idéias manifestadas pelas profissionais. Foi possível constatar também que o trabalho na educação infantil é muito dinâmico e desgastante, principalmente porque em geral a razão adulto-criança é alta. Nesse sentido, há de se considerar que o entendimento da criança, enquanto sujeito sociocultural, está associado não apenas às circunstâncias às quais ela está inserida, mas é também influenciada pela pedagogia latente, a qual se manifesta nas idéias e nas práticas de quem trabalha com a criança. Portanto, necessário se faz refletir sobre a ecologia em que a criança se encontra, a qual é constituída não

apenas por circunstâncias, mas também pelas idéias, crenças, expectativas e ações educativas que, conscientes ou não, são disponibilizadas para a educação da criança.

Ainda no âmbito da experiência profissional, foi possível constatar que no currículo do curso de Pedagogia, oferecido na Faculdade de Educação da UFPA, as discussões estão voltadas à educação da criança de zero a seis anos, sem adentrar pelas especificidades do trabalho com crianças de zero a três anos. Desse modo, a formação da professora possivelmente ainda não é suficiente para pensar a educação da criança nos primeiros anos de vida como espaço possível de intervenção organizada.

Na condição de discente na Pós-Graduação, fiz um levantamento nas bibliotecas dos cursos de Pós-Graduação das Universidades situadas em Belém, e somente dois trabalhos foram encontrados investigando o contexto de creche. Os demais estão direcionados para a educação das crianças de quatro a seis anos. Desse modo, podemos considerar que pesquisas destinadas à especificidade desse atendimento ainda são incipientes, ou seja, esta é uma temática que ainda vem sendo silenciada na cidade de Belém.

Diante do cenário acima apresentado, este estudo tem por objetivo identificar o papel das crenças nas relações existentes entre subsistemas que interagem no dia-a-dia creche: professoras, mães e crianças. Para tanto, algumas questões serviram de base, quais sejam: Quais as crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança que frequenta ambiente de creche? Quais as crenças de mães e professoras sobre a relação creche-família? As crenças de mães e professoras se aproximam ou se afastam? Quais as crenças das professoras sobre o trabalho desenvolvido com e para as crianças na creche? Como a relação adulto-criança e creche-família acontece no dia-a-dia da creche? Há semelhanças e/ou diferenças entre as crenças das professoras e as ações desenvolvidas na creche?

Para responder essas questões e alcançar o objetivo proposto a seguir, em um primeiro momento, apresentamos a fundamentação teórica utilizada para dar sentido aos dados coletados. Em seguida, apresentamos detalhes do método de investigação, indicando o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e tratamento de dados. A seção de resultado será apresentada em conjunto com a de discussão. Assim, à medida que os dados vão sendo apresentados trazemos as reflexões baseadas na fundamentação teórica que norteia a pesquisa. Ainda nesta seção apresentamos as inter-relações existentes entre os dados. Nas considerações finais procura-se discutir algumas implicações dos dados encontrados e possibilidades de desdobramentos de investigação. Para melhor sistematizar as reflexões que compõem a Tese, o documento final encontra-se estruturado em cinco capítulos, assim distribuídos: Capítulo I - Perspectivas no estudo do Desenvolvimento; Capítulo II - A Creche e seus subsistemas; Capítulo III - Crenças de mães e professoras; Capítulo IV – Método; Capítulo V – Resultado e discussão e por fim as considerações finais.

Capítulo I- Perspectivas no estudo do Desenvolvimento

Grande parte dos modelos contemporâneos que discutem o desenvolvimento humano compartilha a noção da inseparabilidade entre organismo e ambiente. Modelos etológicos, culturalistas e principalmente os sistêmicos têm em comum a concepção de que é impossível compreender o processo de desenvolvimento sem levar em consideração os contextos físico, social, histórico e cultural nos quais as transformações do organismo ocorrem. Como uma possibilidade de investigar o desenvolvimento a partir de abordagens transdisciplinares, destaca-se o bioecológico (Bronfenbrenner, 1999).

1.1 O modelo bioecológico

De acordo com a literatura Uri Bronfenbrenner pode ser considerado um dos pioneiros em investigações voltadas para a inseparabilidade entre organismo e meio. Suas contribuições para o estudo do desenvolvimento humano podem situar-se em duas fases. A primeira assinala forte influência do papel do ambiente e menor atenção aos processos individuais. Enquanto que na segunda fase Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998) considera que as diferentes formas de interação das pessoas não são função do ambiente. Elas são resultantes de processos, isto é, das relações entre o ambiente e as características do indivíduo. A partir desta perspectiva, o modelo de Bronfenbrenner passou a ser denominado modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998 e Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Para o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano é entendido como um fenômeno que ocorre por meio de processos de interação duradoura e recíproca estabelecida entre o organismo biopsicológico e as pessoas, objetos e

símbolos em seu ambiente imediato (Bronfenbrenner 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Assim, de acordo com esse modelo, o desenvolvimento humano é estudado a partir da inter-relação simultânea de quatro núcleos: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo - PPCT (Bronfenbrenner 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

O Processo é o fator fundamental no modelo, com destaque para os processos proximais, ou seja, as interações entre organismo e ambiente. O processo abrange as experiências vividas, as interpretações e os significados internalizados na interação da pessoa com o ambiente.

De acordo com Bronfenbrenner (1999), os processos proximais são definidos a partir de cinco aspectos: a necessidade de engajamento da pessoa na atividade; a necessidade de atividades progressivamente mais complexas, daí é imprescindível um período estável de tempo; a necessidade de regularidade das interações em períodos prolongados de tempo; a necessidade de reciprocidade entre as relações interpessoais; a necessidade que os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato estimulem a atenção, a exploração e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

O segundo fator que compõe o modelo bioecológico é a Pessoa com suas características determinadas biopsicologicamente e aquelas construídas na interação com o ambiente. É considerada uma entidade em crescimento e dinâmica, que influencia e é influenciada pelo meio onde participa. De acordo com este modelo a pessoa apresenta características para competência ou disfunção, as quais têm influência fundamental sobre a direção e o conteúdo dos processos proximais. As características para competência referem-se à aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades para produzir e dirigir o comportamento. Já as características para disfunção referem-se às manifestações recorrentes de dificuldade em manter o controle e a integração de comportamentos. Essas características da pessoa são produto e produtoras do desenvolvimento, influenciando na forma, na força, no conteúdo e na direção dos

processos proximais, e são resultantes da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto e ao tempo (Bronfenbrenner, 1999).

O terceiro fator do modelo refere-se ao contexto. Este é concebido como “uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra”. Estas estruturas são denominadas de micro-, meso-, exo- e macrossistema. Microsistema refere-se ao contexto imediato do indivíduo, no qual os processos proximais operam para produzir e sustentar o desenvolvimento. É o local onde as pessoas podem interagir face a face. O Mesossistema consiste no conjunto de microsistemas do qual uma pessoa em desenvolvimento participa ativamente e nas inter-relações estabelecidas entre eles. O Exossistema constitui-se nas relações e nos processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, entretanto a pessoa em desenvolvimento não se envolve diretamente em um destes contextos, mas os eventos que nele ocorrem afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente onde a pessoa se encontra. O Macrossistema é visto como uma estrutura social mais ampla e abrange os sistemas de valores e crenças, religião, formas de governo, culturas e subculturas que influenciam o desenvolvimento das pessoas.

O quarto componente do modelo, o tempo, também denominado Cronossistema, abrange a existência de grandes acontecimentos históricos, o momento evolutivo de cada pessoa em desenvolvimento e as características de mudança e continuidade que ocorrem ao longo do ciclo de vida que afetam o desenvolvimento humano.

Além de Bronfenbrenner, outro modelo teórico contemporâneo que contribui para a compreensão do papel do contexto no desenvolvimento é o conceito de Nicho de Desenvolvimento, proposto por Super e Harkness (1986). De acordo com esses autores, o Nicho Desenvolvimental é formado por três subsistemas, que se articulam entre si e delimitam o percurso do desenvolvimento. O primeiro, refere-se ao ambiente físico e

social onde a criança vive; o segundo está relacionado às práticas de cuidado e educação da criança, as quais são prescritas socialmente; o último subsistema do nicho são as crenças e valores dos sujeitos encarregados dos cuidados da criança, suas concepções de infância, de desenvolvimento e de educação. No centro do Nicho de Desenvolvimento está a criança com suas características de sexo, idade, temperamento e outras disposições psicológicas.

Na perspectiva de desenvolvimento apresentada tanto por Bronfenbrenner (1999) quanto por Super e Harkness (1986) é possível perceber que na noção de contexto estão envolvidas não só as relações interpessoais, mas também as relações entre diferentes sistemas. A partir dessa perspectiva teórica, e considerando que muitas famílias estão compartilhando a educação dos seus filhos com as creches, discutir-se-á a creche como instituição educativa com a finalidade de cuidar e de educar crianças pequenas.

1.2 A Creche como instituição educativa

A origem da creche remonta ao Século XVIII, na Europa, com objetivo assistencial. Suas ações eram destinadas ao abrigo e à proteção de crianças desfavorecidas. Segundo Kishimoto (1998), no Brasil a creche surge a partir do Século XIX, também com função assistencial. Com objetivo de minimizar o alto índice de mortalidade infantil, sua finalidade principal era proporcionar cuidados de higiene, alimentação e proteção para crianças oriundas de famílias de baixa renda.

Com o processo de industrialização, na segunda metade do Século XIX, com a inserção da mulher no mercado de trabalho e com o processo de urbanização, o atendimento em creche foi ampliado, não só, para atender aos filhos das mães trabalhadoras que não tinham com quem deixá-los enquanto trabalhavam, mas também, para garantir a qualidade da mão-de-obra, especialmente porque as creches passaram a

ser algo vantajoso para os empresários, pois, mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. Assim, a creche é justificada não por objetivos relacionados ao desenvolvimento da criança, mas aos relacionados às necessidades das famílias, especialmente às das mães de contarem com apoio no cuidado e na educação dos filhos pequenos.

Além da industrialização e conseqüentemente das mudanças no papel que a mulher desempenha na família, a produção do conhecimento, acerca das necessidades e potencialidades da criança, vem contribuindo para que, além das necessidades da família, em particular das mães, se considere também as necessidades das crianças, pois, mesmo pequenas, elas são sujeitos de educação e cuidado em instituições com essa finalidade.

O movimento de mulheres nos anos 1970, reivindicando creches, foi fundamental para o surgimento da creche como instituição, com a função de cuidar e educar as crianças (Oliveira,1999). Como instituição, ela representa um bem, um direito da criança e do trabalhador, uma conquista da sociedade civil organizada com a finalidade de promover o desenvolvimento infantil, especialmente quanto às suas necessidades e competências educativas. Esse fato teve como conseqüência a procura por creche tanto pelas mães trabalhadoras como pelas que não trabalhavam fora, pois essas contavam com poucos recursos no espaço doméstico para garantir a socialização da criança.

Com esta nova identidade, qual seja de cuidar e educar, a creche já não é mais concebida como um lugar de guarda para o filho de mães trabalhadoras ou como substituta delas. As crianças que a freqüentam são sujeitos em desenvolvimento que, independentemente de sua origem socioeconômica, compartilham experiências em instituições coletivas, em ambientes que precisam ser organizados, com a supervisão e

cuidado de profissionais habilitados à proporcionar-lhes experiências diversas que favoreçam o seu desenvolvimento (Rosemberg, 1995).

Os anos de 1980 e 1990 foram marcados por várias tentativas no sentido de melhor atender as crianças de zero a seis anos de idade. O bem-estar da criança pequena deixou de ser preocupação ou encargo restrito à esfera privada e tornou-se objeto de reivindicação e negociação entre membros da sociedade, passível de regulamentação, controle estatal e normatização científica (Rosemberg, 1995).

Neste contexto, a Constituição de 1988 contemplou o direito à educação das crianças em creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro a seis anos). Esta prerrogativa constitucional sofreu alteração, com a Emenda Constitucional Nº 53, a qual determina que a partir de 2006 a educação infantil será até cinco anos. Nesse contexto, a creche, enquanto instituição educativa, é entendida como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. Apesar desta prerrogativa, a legislação não possibilitou um maior comprometimento do governo com as políticas públicas direcionadas à infância nem no aspecto quantitativo nem qualitativo, mas possibilitou um grande avanço no sentido de apontar para a necessária indissociabilidade das funções de educar e cuidar.

Somando-se ao explicitado na Constituição Federal Brasileira de 1988, o direito à Educação das crianças brasileiras também está assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Brasil, 1990). No Art. 53, inciso IV, está determinado que “É dever do Estado assegurar (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu Art. 29, determina que “A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade”, e no Art.30 estabelece que “(...) será oferecida em creches,

para crianças de até três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. Assim, na lei atual, as creches e pré-escolas se diferenciam apenas pela faixa etária das crianças.

Tendo em vista a concepção de infância subjacente à LDB, ou seja, a criança entendida como cidadã e a Educação Infantil com a finalidade de cuidar e educar esta clientela, o Ministério da Educação e do Desporto propôs os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”- RCNEI (Brasil,1998) com o propósito de servir como guia orientador para um trabalho de desenvolvimento integral das crianças. A proposta apresentada pelos Referencias Curriculares objetivava superar a dicotomia existente entre as funções da Educação Infantil ao longo da trajetória do atendimento à criança. Adicionalmente, o documento “Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 1997) objetivava contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil, esperando que essa regulamentação busque padrões básicos que garantam um processo contínuo de melhoria de qualidade.

Como se pode observar, os documentos legais destacam a perspectiva de creche com função educativa, em que o cuidar e o educar são indissociáveis. Esta prerrogativa legal pretendia romper e superar com duas concepções que marcaram a história da educação infantil desde a sua origem. A visão assistencial, que nega qualquer intencionalidade educativa, e a visão escolar, que considera educação apenas o modelo de escolarização do Ensino Fundamental. A proposta de indissociabilidade entre cuidar e educar aponta para uma visão educativa, o que não significa “escolar”, pois a intencionalidade educativa da Educação Infantil é diferente do Ensino Fundamental. De acordo com Campos (1994), em uma visão educativa, o que está em foco é o momento presente da criança, respeitando as características e as necessidades de sua faixa etária, favorecendo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e cultural e não o preparo para um

papel futuro a ser desempenhado na sociedade. Dessa forma, a educação infantil tem um fim em si mesma, com repercussões sobre o bem-estar atual da criança e é parte do seu processo de educação.

Tendo por base os fundamentos da visão educativa, caracterizada pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar, considera-se que esta perspectiva de educação representa um avanço em direção à construção de uma proposta menos discriminadora que atenda às necessidades e especificidades do trabalho com crianças de zero a seis anos no contexto atual.

Apesar deste avanço, muito ainda precisa ser conhecido acerca da função educativa da creche. Mesmo desenvolvendo ações semelhantes às práticas maternas, ela se diferencia da casa pela sua intencionalidade pedagógica, e da escola, pela sua finalidade de educar a criança para a vida que ela está vivendo hoje e não de prepará-la para o Ensino Fundamental, por meio de transmissão de conhecimentos científicos e práticas escolarizantes, conforme o modelo escolar tradicional. Assim, discutir-se-á a seguir a necessária indissociabilidade entre o cuidar e o educar como indispensáveis ao cumprimento da função educativa da creche.

1.2.1 A criança e sua educação na creche: o cuidar e o educar

Quando se pensa a educação da criança no ambiente de creche, um dos questionamentos que se apresenta e que necessita ser esclarecido é: quem é a criança?

Com base no levantamento realizado, é possível perceber a existência de diversas maneiras de se pensar a criança, as quais são influenciadas por diferentes contextos históricos. A seguir, discutir-se-ão apenas duas visões de criança consideradas opostas. Em uma a criança é vista como um ser incompetente e reprodutora de conhecimento, de identidade e de cultura, e em outra é considerada competente e co-construtora de conhecimento, de identidade e de cultura (Dahlberg, Moss & Pence,

2003). Essas diferentes maneiras de conceber a criança sustentam determinadas concepções de educação infantil, as quais irão influenciar na organização do espaço e do tempo e nas relações estabelecidas nas instituições de Educação Infantil. Deste modo, essas visões têm conseqüências para todo o sistema ecológico de educação da criança.

A perspectiva que vê a criança como um ser incompetente e reprodutora de conhecimento, de identidade e de cultura a considera carente, deficiente, passiva, incompleta e incapaz de conviver socialmente por não ser dotada de raciocínio, e, portanto, incapaz de julgamento de suas ações e das ações dos outros. Por essas razões, é um ser em preparação, alguém que ainda não é. É uma tábula rasa, ou recipiente vazio esperando para ser preenchido com conhecimentos. A criança é vista como o futuro de amanhã, podendo ser moldada nos primeiros anos de vida.

O papel da educação infantil nessa perspectiva de criança é deixá-la “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. Por esse motivo, a criança precisa ser equipada com conhecimentos, habilidades e valores culturalmente dominados. Assim, a aprendizagem se dá por meio da transmissão do conhecimento, pelo ensino de conteúdos sem significados para a criança. As tarefas são iguais (colorir desenhos mimeografados, colar bolinhas de papel em folhas) para todos realizarem em um mesmo ritmo, principalmente sentados, com trabalhos à mesa. O trabalho desenvolvido está centrado no professor.

Ao contrário, a criança considerada competente e co-construtora de conhecimento, de identidade e de cultura, desde o nascimento é membro de um grupo social, construída em contextos sociais específicos e é co-construtora de conhecimento, de identidade e de cultura. É um ator ativo, um construtor do seu próprio conhecimento e da cultura de seus pares, pois apresenta inclinação e poder para aprender, investigar e desenvolver-se como ser humano em relação ativa com outras pessoas. Nesse sentido, independentemente da idade, além da linguagem falada (que para nós adultos é

indispensável), os bebês e as crianças têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos...), tão ou mais complexas que a fala e que dizem muito sobre cada uma delas, bastando que os adultos consigam percebê-las (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Em síntese, pode-se afirmar que a criança não é um devir, um ser a se moldar, mas enquanto construção social ela é um componente da cultura e da sociedade.

Entender a criança como um ser com competências significa dizer que ela se desenvolve integralmente em seu aspecto físico, social e cognitivo, isto é, a criança não é um ser setorizável. No entanto, mesmo sendo competente, a criança é vulnerável devido à sua tenra idade e, por este motivo, necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes. Em outras palavras, é um ser que depende de outras pessoas, mas que desde cedo tem competência para interagir com os outros (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

A aprendizagem, nesta visão sobre a criança, é uma atividade comunicativa e cooperativa, em que ela co-constrói ou produz conhecimento em parceria com os adultos e com outras crianças. Daí porque é necessário passar de instrução para a aprendizagem, de ser ensinado para tornar-se participante ativo de uma cultura de significados. Assim, os ambientes de educação infantil precisam ser espaços para conhecimento e não para a transferência de conhecimentos, pois estes são produzidos e não simplesmente apresentados ou impostos ao aprendiz.

Sendo as crianças co-construtoras, as interações que estabelecem com seus parceiros sociais, crianças e adultos, são fundamentais para a sua educação. As interações provocam confrontos de significados e incentivam a criança a considerar a perspectiva do outro e as contradições que surjam entre ela e este. Desse modo, ela aprende formas mais elaboradas de perceber, memorizar, expor, solucionar problemas, lembrar de coisas, etc. (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Dessa forma, o processo educativo da criança é marcado pela descoberta e não imposto ou ensinado.

A construção dessa nova concepção de criança e de Educação Infantil tem provocado mudanças nas diretrizes políticas destinadas a ela e à sua educação. Dentre essas se ressalta, conforme discutido anteriormente, a função educativa da creche enquanto instituição que compartilha com a família a responsabilidade no oferecimento de cuidado e educação de crianças menores de seis anos.

A função educativa que a creche assume na nos nossos dias diferencia-se sobremaneira da visão escolar. De acordo com Rocha (2002), enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos científicos, as instituições de educação infantil, em particular a creche, se põem, sobretudo, com fins de complementariedade à educação da família. Enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como objeto o ensino de conteúdo científicos das diferentes áreas, por meio da aula, a creche tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de zero a três anos de idade. Nesse sentido, a relação creche-família torna-se questão de extrema relevância para se pensar a educação da criança que frequenta a creche.

Tendo por base a especificidade da Educação Infantil, Kuhlmann Jr. (1999) argumenta que são os adultos que devem conhecer os conteúdos das áreas de conhecimento e não as crianças. Não se trata de sistematizar o mundo para as crianças, mas de proporcionar que elas vivenciem os ambientes de vida e contextos educativos.

Neste contexto, Bujes (2001) chama a atenção para a função específica da creche, na qual cuidar diferencia-se do modelo adotado pela família, e educar não pode ter o mesmo modelo que a escola. Na educação infantil, o conhecimento escolar envolve, além do desenvolvimento de formas de pensar, também formas de sentir, de fazer (com o corpo), de expressar e de manifestar gostos.

Como se pode observar, compreender a creche com função educativa representa um grande avanço. No entanto, ainda existem muitas dúvidas, principalmente do ponto de vista da prática acerca da indissociabilidade entre cuidar e educar. Dentre estas é possível mencionar: O que significa cuidar? Até onde vai a educação e o cuidado? Onde começa um e outro?

A perspectiva da indissociabilidade entre o cuidar e o educar sustenta-se na idéia de que o desenvolvimento não ocorre em momentos isolados e compartimentados. De acordo com a teoria sistêmica (Maturana & Varela, 2002), o indivíduo é um ser global, não fragmentado, portanto seu desenvolvimento não ocorre de maneira linear. Ele se constitui enquanto ser humano a partir da relação do organismo com o meio que o envolve. A criança, por meio de seu aparelho sensorial, capta informações do ambiente, integra-as em seu sistema cognitivo e age provocando mudanças que propiciarão nova interação com o ambiente. Esse ciclo de ações da criança sobre o meio, e vice-versa, tanto recebe influência como influencia a organização emocional e social desta. Ou seja, é pela interação da criança com o meio que sua auto-estima se desenvolve e organiza um quadro acerca do mundo onde está inserida, propiciando maior ou menor satisfação consigo mesma e com a vida que tem.

Silva e Bolsanello (2002) destacam a necessidade de uma visão integradora de desenvolvimento infantil. Salientam ainda que a criança adquire consciência dos outros e de si mesma por meio de seu corpo, pela maneira como é tocada e como entra em contato com os outros corpos; pela maneira como é contida, limpa, cuidada, tranquilizada e pelo modo como pode expressar-se.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo é um ser global, Flavell, Miller e Miller (1999) argumentam que no processo de desenvolvimento da criança co-existem a necessidade de sobrevivência e a sua necessidade intrínseca de interagir, aprender, sentir e perceber. Quando o adulto realiza ações sobre a criança do ponto de vista do

cuidar, ao mesmo tempo estabelece com ela uma gama de relações. Essas ações do adulto (sejam por meio do tato, do segurar, do manusear, da linguagem) contribuem para o aprimoramento tanto das aquisições cognitivas quanto das interações e experiências individuais e coletivas. Por esta razão, a indissociabilidade entre cuidar e educar implica impregnar a ação pedagógica de intencionalidade educativa, consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiar à infância (Forest & Weiss, 2003).

Apesar do consenso de que a criança é um ser completo e indivisível e, portanto, que a sua educação tem o papel de promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento ainda são freqüentes entre os educadores (Forest & Weiss, 2003).

Ainda que a literatura e documentos oficiais indiquem o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis do trabalho realizado com crianças, nos RCNEI estas dimensões são tratadas separadamente. Assim, na página 23 desse documento encontram-se as seguintes definições:

- Educar é “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das

potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (Brasil, 1998, p.23).

- Cuidar é “ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.” (Brasil, 1998, p.24).

Analisando as definições de cuidar e de educar, encontradas nos RCNEI, algumas reflexões são necessárias, contudo, não se pretende analisar as propostas contidas no documento. Primeiramente entende-se que a separação apresentada é desnecessária, pois na definição de cada conceito são discutidas as duas dimensões (cuidar e educar) conjuntamente. E ainda, esta separação de certo modo induz ao erro, principalmente porque é um documento destinado a professores com formação diferenciada que podem fazer outras leituras dessa dicotomia que é apenas para efeito didático.

A despeito da proposta dos RCNEI destacar os aspectos afetivos, emocionais e cognitivos, que envolvem o cuidado, estando intimamente relacionado com a proposta de educação, observações empíricas sugerem que os cuidados físicos ainda recebem maior atenção dos profissionais. Este fato talvez ocorra pelo pouco conhecimento acerca da importância do cuidado emocional para o desenvolvimento da criança. É no contato emocional que a personalidade é formada, pois é com a presença de adultos que o bebê e a criança estabelecem relações estáveis que lhe dão segurança física e emocional, para explorar o ambiente e os objetos ao seu redor (Bowlby, 1969). Nesta discussão, é

importante destacar que estas duas dimensões do cuidar (física e emocional) não acontecem em momentos estanques, ou seja, não se cuida do corpo em um momento e da afetividade em outro, pois o cuidado físico e o cuidado emocional são indissociáveis. Além da inseparabilidade entre cuidado físico e afetivo, a literatura (Bowlby, 1969, Damasio, 1996, Sandalla & Azzi, 2004) aponta que os aspectos afetivos têm papel fundamental no processo de constituição do indivíduo.

Tendo em vista a importância do afeto na constituição da pessoa, entende-se que o desenvolvimento do ser humano depende tanto de cuidados relacionais (envolvendo a dimensão afetiva) e de cuidados físicos (envolvendo aspectos relacionados ao corpo, ex. alimentação e saúde), quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. Assim, a questão que está colocada não é quanto aos tipos de cuidados oferecidos às crianças, mas sim quanto ao modo como estes são oferecidos, já que alimentar-se, assear-se, brincar, dormir, interagir são direitos inalienáveis à infância (Garcia, 2001). Essa compreensão nos remete para a necessidade de superação da contraposição entre razão e emoção, cognição e afetividade, bem como da supremacia do desenvolvimento cognitivo/intelectual em relação ao desenvolvimento emocional/emocional.

As reflexões acima evidenciam quão importantes são as ações de cuidado ou de descuidado, uma vez que na relação com a criança se está sempre assumindo um papel fundamental para a construção da sua subjetividade. Dependendo da maneira como essas ações oportunizam a participação da criança, elas poderão educar para a conquista da autonomia, para a construção de conhecimentos ou para (des)educar para a passividade, para a submissão, para a dependência.

Segundo Forest e Weiss (2003), para cuidar é preciso comprometimento com o outro, com sua singularidade, ser solidário às suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é

cuidado. É preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. É necessário cuidar da criança como pessoa que está em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação desse conhecimento e de suas habilidades, que, aos poucos, a tornarão mais independente e mais autônoma.

Essas reflexões possibilitam compreender que o educador não pode trabalhar somente com o intelectual da criança, elas não são máquinas sem sentimentos. É necessário sentir e proporcionar às crianças momentos que oportunizem o crescimento, a reflexão e a tomada de decisões direcionadas ao aprendizado com coerência e justiça, o que não é tarefa fácil. E ainda, é necessário que a formação da criança seja vista como um ato inacabado, sempre sujeito a novas inserções, a novos recuos, a novas tentativas (Forest & Weiss, 2003).

Ainda que a literatura apresente de modo explícito o conceito de cuidar e educar e o entendimento acerca da indissociabilidade entre estes, Vitta e Emmel (2004) realizaram um estudo objetivando verificar significados relativos ao cuidar e ao educar junto a profissionais de berçário. O estudo foi realizado por meio de entrevistas e observações da prática de sete desses profissionais. Os principais resultados mostraram que educar vincula-se à formação moral da criança (ensinar o certo e o errado, ensinar maneiras de convivência e bons modos) e ao ensino-aprendizagem de alguns conceitos (partes do corpo, cores e etc). A prática revela que os cuidados estão contidos na educação da criança, na medida em que a ação educativa tem função disciplinadora em relação aos hábitos de higiene, alimentação e convívio social.

Estes dados evidenciam que a educação infantil, como área específica, precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos e práticas sobre como cuidar e

educar as crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas (Wiggers, 2002) para que a função educativa, legalmente assumida, se torne realidade no cotidiano da creche. Para tanto, é necessário conhecer melhor as crianças e as suas especificidades, como sujeitos que se constroem integralmente na relação com o ambiente onde vivem, bem como necessário se faz a construção de um novo perfil do profissional que trabalha com crianças. Essas necessidades fundamentam-se no fato de que trabalhar na perspectiva da indissociabilidade entre cuidado e educação vai exigir uma nova organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesses espaços, e, conseqüentemente, a maneira como o educador organiza o espaço-tempo vai sofrer alterações.

1.2.2 A organização do espaço-tempo na creche

Como se pode perceber, as concepções de criança e da sua educação são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Estas irão nortear a organização do espaço-tempo e conseqüentemente as relações que se estabelecem entre criança-criança, criança-adulto, sejam pais, profissionais e sociedade, bem como as relações entre os adultos.

É comum a utilização de dois termos equivalentes quando se faz referência ao espaço da sala de atividade: espaço e ambiente. Apesar de esses termos estarem intimamente relacionados, Forneiro (1998) os diferencia da seguinte maneira: o termo espaço refere-se à área física, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, material didático, mobiliário e decoração. Enquanto que o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que ali se estabelecem (afetos, relações interpessoais entre crianças e entre elas e os adultos). De acordo com estas definições, em um mesmo espaço é possível existir diferentes ambientes, pois estes se definem por meio das relações que as pessoas constroem entre si e o espaço. Em síntese,

o espaço refere-se às coisas postas de modo mais objetiva; enquanto que o ambiente diz respeito às mais subjetivas.

Já para Barbosa (2000) o ambiente é um espaço construído que se define nas relações com os seres humanos, porque organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários. *Em um mesmo espaço é possível existir diferentes ambientes, pois estes se definem por meio das relações que as pessoas constroem entre si e o espaço.*

Ampliando a discussão do espaço Lima (1989) argumenta que espaço físico isolado do ambiente não existe. Estes são inseparáveis, mas não são iguais. Um mesmo espaço pode *resultar em ambientes diferentes, assim, não existe espaço isolado do ambiente.*

Independente da divergência de opinião entre os autores acerca dos conceitos de espaço e ambiente, diferentes estudos (Batista, 1998; Faria, 1999; Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Barbosa, 2000; Horn, 2004) vêm evidenciando a importância da organização do espaço na educação infantil. Eles revelam que esses espaços precisam estar organizados de modo a acolher e desafiar a criança e suas competências, e, conseqüentemente, proporcionar interações entre as crianças e delas com os adultos. No entanto, a literatura vem demonstrando que os espaços onde as crianças estão cotidianamente são pobres e pouco estimulantes. As salas estão organizadas com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, para as crianças permanecerem sentadas, e o trabalho, em geral, é desenvolvido individualmente e sob a direção do professor. De acordo com Batista (1998) e Barbosa (2000), essa organização sugere algumas reflexões. Como as crianças respondem a uma organização que restringe o contato entre elas, com os adultos e delas com os objetos? Será que a falta de planejamento de espaços para atividades coletivas é por que os educadores têm preferências por trabalhos

dirigidos e realizados individualmente sob a sua coordenação, ou por desconhecimento do espaço como um elemento curricular?

A importância do planejamento e organização dos espaços como elemento curricular e de aprendizagem para atender às necessidades desenvolvimentais da criança ainda é novidade para muitos educadores, ou seja, o educador desconhece que pode organizar e re-organizar o espaço tendo em vista o alcance dos objetivos propostos para a educação da criança. O educador não pode conformar-se com o meio tal qual lhe é oferecido, mas precisa comprometer-se com ele, transformar, personalizar o espaço fazendo deste um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se (Zabalza, 1998). É importante destacar que nas instituições de educação infantil não se deve privilegiar um espaço em detrimento do outro, pois qualquer espaço (sala, refeitório, pátio, banheiro) onde a criança esteja precisa ser alegre, conservado e decorado.

A maneira como o espaço está planejado e organizado comunica ao indivíduo mensagens que podem ser coerentes ou contraditórias com os objetivos do educador. Uma vez que o espaço comunica uma mensagem, ele não é neutro, ou seja, a presença ou a ausência de determinados elementos e a maneira como crianças e adultos ocupam e interagem com ele revelam a maneira como o adulto percebe a criança e sua educação (Horn, 2004). Deste modo, o espaço é uma construção social em estreita relação com as atividades desenvolvidas pelas pessoas que nele se encontram.

De acordo com esta perspectiva, para Zabalza (1998), o espaço é constituído como uma estrutura de oportunidades que, dependendo da maneira como está organizado, favorece ou dificulta as oportunidades de aprendizagem para as crianças em função das interações que oportuniza a elas por meio do contato que estabelecem entre si e com os objetos. Assim, na educação infantil, o espaço é um elemento curricular e

não um simples local onde se desenvolvem as atividades. Como elemento curricular, o espaço é um parceiro do professor na ação educativa (Horn, 2004).

Em uma perspectiva de educação que considera a criança competente e co-constructora de conhecimento, de identidade e de cultura, necessário se faz oferecer espaços diversificados, desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens que considerem todas as dimensões humanas na criança: lúdica, cognitiva, afetiva, imaginária, artística, etc . Para tanto, os espaços devem ser povoados de objetos com os quais a criança possa criar, imaginar, construir, brincar e etc. Quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas e diversificadas entre as crianças, quanto mais permitir a criança se descentrar da figura do adulto, mais se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (Horn, 2004).

Dada a importância do papel da organização do espaço no desenvolvimento infantil e na prática de professores de crianças de zero a três anos, diversos estudos vêm sendo realizados pelo grupo de Campos-de-Carvalho, tais como:

- Campos-de-Carvalho e Padovani (2000) desenvolveram um estudo com o objetivo de verificar o impacto do arranjo espacial para a ocorrência de agrupamentos preferenciais e não-preferenciais em duas creches de Ribeirão Preto que atendem famílias de baixa renda. Foram utilizados diferentes arranjos: arranjo aberto: habitual¹, arranjo aberto: introdução de estantes laterais², arranjo semi-aberto: montagem de duas zonas circunscritas³. Os resultados revelaram que uma maior estruturação espacial acarretou aumento significativo nos agrupamentos, ou seja, maior ocorrência de agrupamentos nas áreas das estantes e nas zonas circunscritas, o que mostra o arranjo

¹ Arranjo habitual , apresentava um espaço central amplo e vazio, caracterizando um arranjo aberto.

² Introdução de pequenas estantes de madeira nas laterais do local, necessárias para a delimitação das zonas circunscritas.

³ Áreas delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliários

espacial com o papel de suporte para a ocorrência de agrupamentos entre crianças, especialmente os com três ou mais crianças.

- Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003) desenvolveram um estudo objetivando verificar a relação entre arranjo espacial e categorias comportamentais entre crianças de 2-3 anos. O estudo foi desenvolvido na creche universitária do Campus-USP-Ribeirão Preto (SP). O espaço foi organizado em áreas sem circunscrição, zonas circunscritas com e sem superfície de apoio e cabanas. A análise do material coletado foi organizada a partir das seguintes categorias: interação (duas ou mais crianças direcionadas entre si e compartilhando atividade, com ações mútuas e/ou complementares), comportamento socialmente dirigido (a criança olha para o outro, adulto ou criança(s), e concomitante ou imediatamente antes ou após, emite um outro comportamento), espectador (a criança observa atentamente outra(s) criança(s) e/ou adulto(s) ou uma situação) e atividade individual (criança ocupada em atividade consigo própria). A análise por minuto mostrou que a categoria espectador ocorreu preferencialmente na área do adulto, enquanto que as demais ocorreram preferencialmente nas Zonas circunscritas com apoio.

Em Belém, seguindo as orientações metodológicas do grupo de Campos-de-Carvalho, Sousa (2004) investigou a influência dos arranjos espaciais no comportamento de crianças e adultos. O estudo foi realizado em uma Unidade de Educação Infantil da rede pública da cidade de Belém, junto a uma professora e 17 crianças de 34 a 44 meses. O espaço foi organizado em arranjo original, zona circunscrita e zona circunscrita com brinquedos. Os principais resultados revelaram que a categoria interação positiva⁴ foi mais freqüente nas zonas circunscritas. Atividade individual e observação apresentaram menor ocorrência nas zonas circunscritas e nas

⁴ Contato amistoso entre crianças e entre elas e os adultos, como engajar-se na mesma atividade com proximidade e orientação mútua, combinar e obedecer regras, dividir espaços, emprestar brinquedos, abraçar e ser abraçado, sentar-se frente a frente, deitar no colo, ajudar o outro, pegar na mão e o outro aceitar.

zonas circunscritas com brinquedos. Já a categoria interação negativa⁵ teve frequência constante em todos os arranjos. De acordo com a autora, esses dados são relevantes para se discutir a importância dos arranjos espaciais para o aumento das interações lúdicas.

De maneira geral, esses estudos constataram maior concentração de crianças em torno do adulto quando as áreas são mais abertas e indefinidas e consideraram que os espaços mais bem organizados apresentam áreas semi-abertas, caracterizadas por zonas circunscritas, que são pequenas áreas separadas por estantes e/ou pequenos móveis de modo a possibilitar visualização do adulto pela criança enquanto desenvolve suas atividades. Essas zonas permitem segurança e confiança à criança enquanto explora o ambiente.

Com base nas reflexões acima, é possível reafirmar que o espaço é um recurso, um instrumento, um parceiro do professor no exercício da prática docente e “o ambiente é um educador(a) à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Forneiro, 1998). Por essa razão, quando os professores programarem o trabalho a ser desenvolvido diariamente na creche, precisam dedicar esforços no planejamento do espaço para que ele se torne estimulante e facilitador do processo formativo da criança.

Ainda que o ambiente seja considerado um educador à disposição tanto da criança quanto do adulto, Araújo (2004) desenvolveu um estudo junto às Unidades de Educação Infantil de Belém com o objetivo de avaliar a qualidade dos berçários pertencentes à rede municipal. O trabalho foi desenvolvido em 13 salas de berçário, por meio da aplicação de um instrumento americano “Infant Toddler Environment Rating Scale- ITER”. Dentre os resultados encontrados o pesquisador observou a ausência de materiais como brinquedos diversos (em variedade, tamanho, peso, forma, textura,

⁵ Contatos não amistoso entre crianças, como brigar, revidar, bater no outro, xingar, puxar o cabelo, disputar objetos.

material), estruturas de apoio para o bebê se levantar e agachar, materiais pendurados à altura do bebê e presença de área livre inadequada para atender a faixa etária de berçário. Com base nos resultados encontrados, o pesquisador concluiu que as salas de Berçário apresentam ambientes de baixa qualidade.

O resultado deste estudo é um indicador de que os espaços destinados à educação das crianças em ambientes coletivos na cidade de Belém ainda precisam melhorar bastante para atender às demandas e às necessidades das crianças e professoras que participam destes ambientes.

O levantamento dos trabalhos sobre organização do espaço nos permitiu perceber que apesar da distinção entre espaço e ambiente, apresentada por Forneiro (1998), estes termos muitas vezes são usados como sinônimos. Por isso, nesse trabalho, adotar-se-á o termo espaço referindo-se à área física e às relações que nele se estabelecem.

Embora venha se destacando a importância da organização do espaço, não se pode esquecer que este está relacionado com o tempo. Deste modo, tanto o espaço sofre alteração da organização temporal, como o tempo altera-se em conformidade com as mudanças na organização espacial.

Em uma perspectiva ecológica, assim como o espaço, o tempo, como uma sucessão de acontecimentos, com seu ritmo e dinâmica, tem efeito no indivíduo. Sendo assim, a organização do tempo em ambientes coletivos assume grande relevância para o papel da creche no desenvolvimento infantil.

De acordo com Enguita (1986) e Petitat (1994) a escola é uma instituição constituída com base em uma política social e cultural que tem por objetivo disciplinar e normalizar a vida em sociedade, e a organização do espaço-tempo representa a espinha dorsal do trabalho pedagógico para o alcance desses objetivos.

Mesmo sabendo-se que o processo educativo da criança se dá de modo diferenciado do Ensino Fundamental, a organização da rotina na educação infantil obedece a uma lógica muito semelhante aos padrões da pedagogia escolar. Padrões esses que segundo Cerisara (1997) são inadequados para as instituições que trabalham com crianças menores de seis anos de idade.

A organização do espaço-tempo de educação infantil, seguindo os padrões do modelo escolar, estabelece horários rígidos para crianças e adultos, tendo em vista a adequação destes sujeitos ao ritmo temporal da creche. Essa organização rígida, uniforme e homogeneizadora, tem dificultado um trabalho que respeite a criança enquanto ser social, cultural e histórico que se desenvolve nas suas dimensões corporal, individual, cognitiva e afetiva, num todo, por meio de relações de reciprocidade e complementaridade que estabelece com o espaço e com o tempo.

Observações empíricas sugerem que quando crianças e adultos chegam à instituição já encontram uma rotina diária que é comum a todos (hora de entrada, hora do lanche, hora do parque, hora do banho, hora do almoço, hora do descanso, e assim por diante, até a hora de voltar para casa) e devem adequar-se à seqüenciação hierárquica proposta pela instituição. Essa rotina é marcada pela homogeneidade e uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens. No entanto, o cotidiano é marcado pela heterogeneidade, pela diversidade e pela multiplicidade de tempos, de espaços, de atitudes, de comportamentos e de linguagens (Batista, 1998).

Os sujeitos, adultos e crianças, sofrem e reagem diferentemente à organização estabelecida pela instituição. Os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano e as crianças o de vivê-la. Mas as crianças nem sempre a seguem, pois elas são múltiplas, vivem experiências temporais diversas, porque seus tempos próprios não são instituídos,

mas vividos, e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa (Batista, 1998).

Batista (1998) realizou um estudo buscando analisar as ações e as reações das crianças em frente do que lhes é proposto no tempo e no espaço da creche. O método utilizado foi o registro em vídeo da dinâmica vivida por um grupo de crianças e adultos no dia-a-dia daquela instituição. A autora chegou a várias constatações significativas que possibilitam compreender a rotina da creche, dentre elas: a) a existência de um hiato entre o que o adulto propunha e o que as crianças realizavam. As ações e as reações das crianças eram distintas. Algumas eram caracterizadas por movimentos de acomodação e outras por movimento de ruptura, ou seja, as crianças extrapolam a unicidade indo além do proposto; b) não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina. Isso significa que não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças, mas sim manter a seqüência para garantir a pontualidade dos horários predeterminados; c) a forma como é organizado o tempo-espaço educativo da creche demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças.

A partir destes dados Batista (1998) considera que os adultos parecem estar entre a cruz e a espada. Oscilam entre cumprir a tarefa que é ordenar e impor para todas as crianças uma atividade na mesma hora e no mesmo lugar e, ao mesmo tempo, abrir espaço para deixar aparecerem as diferenças, as necessidades, as individualidades, a simultaneidade, a “desordem”. Se trabalharem na perspectiva de atender às diferenças, permitindo que as crianças possam optar, escolher e decidir entre uma atividade ou outra, entre um espaço ou outro, menos alternativas os adultos terão, pois seu papel está atrelado à rotina predeterminada, concebida sob medida para trabalhar com sujeitos alunos.

Barbosa (2000) também realizou um estudo investigando as rotinas nas instituições de educação infantil e constatou que, assim como nas pedagogias visíveis,

nas pedagogias invisíveis também há rotina. Essas são marcadas por uma série de antinomias, compreendendo situações de conflito em que se encontram duas proposições, contraditórias, que permeiam as práticas discursivas da educação infantil, tais como: cuidado e educação, coletivo e individual, criança e aluno, homogêneo e heterogêneo, livre e dirigido.

Bandioli (2004), em seu livro “O Tempo no Cotidiano Infantil”, entende que considerar o dia-a-dia educativo como unidade de tempo natural e como contexto privilegiado, no qual “situar” os acontecimentos e práticas que acontecem na escola, significa que não podemos conceber o ambiente somente nos seus aspectos estruturais, mas que devemos refletir sobre o que se faz na escola com/para as crianças, sem abstrair do contexto a ação ali concretamente realizada.

As reflexões acima revelam a importância e necessidade de estudos acerca da organização do espaço-tempo nas instituições destinadas à educação das crianças. No entanto, essa não é uma tarefa fácil, pois o processo educativo é complexo, com múltiplos e interligados fatores de difícil identificação, principalmente para a professora que está diretamente envolvida em um determinado contexto com condições que nem sempre favorecem o trabalho docente.

Considerar que o processo educativo está interligado a múltiplos fatores, remete-nos à ideia da creche como um sistema, o qual é constituído por outros subsistemas. Sistema aqui entendido como “um complexo de elementos em interação, um todo organizado, ou, ainda, partes que interagem formando um todo unitário e complexo” (Bertalanffy, 1968 p. 84).

Capítulo II - A Creche e seus subsistemas

Considerando que participam da creche vários grupos, os quais por si só formam um sistema ou são parte de um sistema, entende-se que esta é um sistema composto por vários subsistemas. Entre eles é possível mencionar: o ambiente físico da creche, a familiar, os profissionais, entre outros, e a criança. Sendo assim, não se pode pensar a creche como uma ilha que organiza seu trabalho considerando apenas os sujeitos que dela participam diretamente, ou seja, para se compreender a creche como instituição que compartilha com a família o cuidado e a educação da criança, é necessário considerar estes subsistemas interligados. Dada a necessidade de delimitação deste estudo, esta investigação focaliza o subsistema família, representado pelas mães, e o subsistema profissionais, representado pelas professoras da creche.

2.1 O subsistema familiar

De acordo com Áries (1981), a concepção de família vem sendo socialmente construída. Desconsiderar essa construção histórica é aceitar um modelo burguês como norma, o que significa aceitar implicitamente seus valores, suas regras, suas crenças e seus padrões emocionais.

Na idade média, a função da família era a conservação dos bens, a prática de um ofício comum a todos, e a ajuda mútua. Eram comuns as trocas afetivas e as comunicações sociais entre vizinhos, amigos, crianças e idosos, mulheres e homens. No século XVIII, o processo de industrialização, associado à concentração da população nas áreas urbanas, provocou mudanças nas relações sociais e a família passou a exercer seu papel de mediação entre indivíduos e comunidade, de encontro entre gerações (Áries, 1981).

No século XIX, a família moderna, caracterizada como nuclear, é composta por pai, mãe e algumas crianças, vivendo em uma casa. A partir da industrialização a família europeia passou por grandes mudanças, principalmente pelas relações de trabalho e pela presença da tecnologia na vida das pessoas. Nesse modelo de sociedade, a criança e a família assumem novo papel e a escola é responsável pela educação da criança (Áries, 1981).

As transformações sofridas pela sociedade têm provocado mudanças nas relações familiares, as quais estão se dando fundamentalmente a partir das mudanças na condição feminina, que termina por afetar também os papéis masculinos (Bilac, 2006). Diante dessas mudanças, o modelo de família nuclear já não corresponde à “família em geral”, nem mesmo na sociedade contemporânea ela se realizará da mesma forma em todos os grupos e seguimentos sociais. Deste modo, a literatura aponta diferentes padrões de família, tais como: família nuclear (conjugal); família extensa (consangüínea); família unilateral; família monoparental.

Esses diferentes padrões de família indicam que as concepções de parentesco vêm mudando e, de acordo com Bilac (2006), ainda não se dispõe de denominações para classificá-las; por exemplo, qual a relação entre a criança e o segundo marido da sua mãe? Qual a relação de uma criança que reside com a mãe e a prole da segunda família de seu pai? Quem é parente, quem não é? Com base nesses questionamentos, a autora afirma que a família não é mais vista como organizada por normas “dadas”, mas fruto de contínuas negociações e acordos entre seus membros. Conseqüentemente são frutos de escolhas individuais e negociações interindividuais.

Compreender que existem diferentes formas de organização familiar significa que, apesar de um modelo imposto não só como o jeito “certo” de viver em família, mas também como um valor, no mundo familiar, encontram-se formas de organização, crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as atribuições que

a vida traz (Szymanski, 2006). Assim, a aparente desorganização da família é um dos aspectos da reestruturação que ela vem sofrendo, a qual, se por um lado pode causar problemas, por outro pode apresentar soluções (Kaloustian, 1988).

Segundo Kaloustian (1988), independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando, a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais, necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um importante papel na educação formal e informal. É em seu espaço que as crianças têm oportunidades de absorver valores éticos e humanitários, bem como têm oportunidade de aprofundar os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

A partir das reflexões acima, concordamos com Melo (2006) acerca da inviabilidade de uma perspectiva universalista de família, e da necessidade de demarcar de que família se fala, de que país, de que estrato social, de que momento se fala. Uma vez que as famílias usuárias das creches públicas pertencem à classe de baixa renda, faz-se necessário situar aspectos específicos das famílias pertencentes a essa classe social.

2.1.1 A família brasileira: a especificidade da família de baixa renda

A história da família no Brasil é marcada por origens culturais diversas que auxiliam na compreensão da estrutura familiar existente nos nossos dias. De acordo com Neder (1998), de um lado tem-se a *família padrão*, de origem européia, de outro, *outras famílias*, de origem indígena ou africana. Na sociedade industrializada, a *família padrão* vai dar origem à *nova família*, a qual vai exigir uma *nova mulher* que precisa ser educada para desempenhar seu papel de mãe e esposa, enquanto que as *outras famílias*,

compostas por homens e mulheres pobres e livres, em geral ex-escravos recém-libertos, são vítimas de manobras políticas que garantem a sua exclusão sob o argumento de que pouco se podia fazer, pois elas eram consideradas inferiores.

Aliada às diferenças culturais, destaca-se a distribuição de renda no país, para se compreender a situação de pobreza em que vive um grande contingente da população brasileira. A partir da década de 1960, a sociedade vem desenvolvendo um modelo econômico marcado pela concentração da renda, e conseqüentemente a inevitável pauperização de grande parte da população. Desse modo, os descendentes do que está sendo chamado *outras famílias* permanecem excluídos até os nossos dias, nas famílias de baixa renda, e têm encontrado dificuldades de ordem econômica, política e ideológica para obterem e exercerem a sua cidadania, sendo considerados, pela classe dirigente do País, os responsáveis pelos males que a sociedade enfrenta.

Diante do exposto, e para não se correr o risco de tratar as famílias com preconceito e discriminação, Mello (2006) chama a atenção para o aprendizado do diferente quando se pretende discutir famílias de baixa renda. Caso contrário, as famílias pertencentes às classes populares nunca serão vistas como são, mas como deveriam ser.

Para Mello (2006), a dinâmica da família de baixa-renda exige uma nova forma de olhar o que é normal ou patológico dentro deste universo. É um contexto com regras e valores próprios, onde os indivíduos não pautam suas escolhas e comportamentos exclusivamente pelo ideal ou socialmente desejável, mas por um modo particular, considerado adaptativo que está aliado às estratégias de sobrevivência desenvolvidas para enfrentar a realidade da pobreza.

Daí por que é comum, nos bairros pobres, haver famílias tão diversificadas na sua composição. Encontram-se desde uniões tradicionais de pai, mãe e filhos até

verdadeiras constelações familiares: famílias com diversas uniões que redundam em filhos e pais diferentes e uma difícil relação de enteados e padrastos; divisão do espaço de moradia com famílias consangüíneas ou com outras sem vínculo de parentesco, etc.

Nas famílias de baixa renda encontram-se mulheres criando seus filhos, nem sempre do mesmo pai, sozinhas, sem a ajuda dos homens. Essa realidade traz à tona uma situação cada vez mais constante na atualidade que é a mudança nos papéis de gênero na manutenção da família. No Brasil, 24,9% dos domicílios brasileiros são chefiados por mulheres, sendo o Nordeste a região que apresenta a maior proporção, com 25,9%, de domicílios chefiados por mulheres (IBGE, 2000). As chefias femininas crescem no país como um todo, como um fenômeno tipicamente urbano, sendo a maioria do tipo monoparental e destacando-se as mulheres mais jovens, separadas, negras, mais pobres e com baixo grau de escolaridade. A grande concentração da chefia feminina encontra-se nas camadas pobres, visto que a própria condição de pobreza, e muitas vezes de miséria, conduz as mulheres ao mercado de trabalho em situações que vão desde o compartilhar a manutenção da casa com o companheiro até responsabilizar-se sozinha pelo domicílio (Goldani, 1994).

Nas camadas populares, o elemento motivador e primordial do ingresso da mulher no mercado de trabalho é, na maioria das vezes, a luta pela sobrevivência. As mulheres das camadas mais pobres, além de possuírem um baixo nível educacional e de qualificação, estão inseridas em grande parte no mercado informal, em péssimas condições de trabalho e de salários (Mendes, 2002).

Dadas as condições em que as famílias de baixa renda se encontram, elas constroem uma rica e variada rede de apoio em seu local de moradia. Há troca permanente de serviços, um apoio de todas as horas e para todos os problemas. Esse apoio é importantíssimo no enfrentamento das maiores dificuldades, sejam elas financeiras, relativas a doenças, desempregos, etc., ou seja, além de as famílias poderem

contar com a ajuda de seus membros a vizinhança também ajuda a minimizar as crises enfrentadas por elas. Assim, nas palavras de Mello (2006), o bairro favorece a criação de uma rede de sustentação mútua para os momentos de necessidade aguda.

De acordo com Mello (2006), mesmo sabendo-se que em nosso país a família nuclear deixou de ser o modelo socialmente aceito e que as famílias de baixa renda se organizam de acordo com as necessidades que lhes são próprias, em geral, elas são estudadas tomando por referência o modelo de família nuclear, monogâmica, composta de pai, mãe e filhos, em que o pai é o provedor das necessidades da família; a mãe, a rainha do lar, carinhosa e incansável nos cuidados com a casa e com a educação dos filhos, e ambos proporcionando estabilidade e harmonia para que os filhos, que apenas brincam e estudam, cresçam felizes. Em consequência dessa comparação, a família de baixa renda é estigmatizada de desorganizada e de ser a única responsável pelo fracasso escolar, pela violência e pela marginalidade dos jovens.

Quando se refere aos conflitos, Mello (2006) afirma que há muitos, e envolvem adultos e crianças, mas estes não podem ser confundidos com desorganização. Segundo essa autora, é necessário ver as condições em que vivem as famílias para se compreender a inevitabilidade de conflitos. Se nós olharmos para o ambiente sempre escasso, os pequeníssimos espaços onde vivem jogados uns sobre os outros, observaremos que não só é impossível privacidade, como há uma coletivização forçada.

Diante da condição de pobreza e até de miséria em que se encontram as famílias de baixa renda, Carvalho (2006) afirma que nessas famílias as redes de solidariedade foram e são a sua condição de resistência e de sobrevivência. A família alargada, o grupo de conterrâneos, são possibilidades de expandir os rendimentos, apoio, afetos e relações para obter empregos, moradia, saúde, etc.

Apesar da importância das redes de solidariedades como condição de sobrevivência das famílias de baixa renda, não se pode negar também a importância dos estudos investigando a influência da pobreza da vizinhança sobre a vida das pessoas. Wilson (1987) argumenta que a concentração de pobreza resulta no afastamento entre classe pobre e classe média. Ele considera que ser pobre em uma vizinhança constituída por pessoas de diferentes camadas sociais é menos perigoso do que ser pobre em uma vizinhança onde todos são muito pobres. Os efeitos da concentração aumentam a probabilidade de ser um desempregado (Vartanian, 1999; Elliott, 1999), de ficar fora da escola (Crane, 1991), de entrar no mundo do crime (Sampson & Groves, 1989) e de ficar grávida muito cedo (Crane, 1991).

Small e Newman (2001) identificam duas categorias gerais que justificam os efeitos negativos da pobreza: os mecanismos de socialização, que descrevem como os vizinhos socializam suas crianças, e mecanismos instrumentais, que descrevem como os recursos estão disponibilizados aos indivíduos na vizinhança.

A tese fundamental refere-se à rede de isolamento, pois sendo pobre, ou extensivamente desempregada, a vizinhança colabora com a desconexão dos indivíduos da rede social de pessoas empregadas, tornando difícil para eles obterem informações sobre oportunidades de trabalho (Wilson, 1987; Tigges, Browne & Green, 1998; Elliott, 1999). Uma das formas destacadas por Sampson e seus colaboradores para romper com este circuito fechado consiste na organização social da comunidade. Seus trabalhos demonstram que vizinhos com alto grau de organização social, independentemente do nível da pobreza, apresentam baixas taxas de crimes.

A partir do conjunto de questões aqui apresentadas, é possível perceber que a família de baixa renda tem encontrado grandes dificuldades para assumir seu papel de socializadora primária dos filhos, pois o trabalho para as mães dessa camada da sociedade não é uma opção, mas uma condição para garantir a sobrevivência da criança.

A creche, além de facilitar o acesso da mulher ao mercado de trabalho, o que é fundamental para a elevação da renda das famílias, pode também ser um espaço de acesso a informações sobre o desenvolvimento da criança, dos direitos e deveres da família e também dos direitos da criança como cidadã. Desse modo, ela é uma instituição que pode contribuir para minimizar a pobreza (não apenas econômica) em que vivem as famílias de baixa renda, ou seja, ela é uma instituição que além de promover o desenvolvimento das crianças, pode também favorecer o desenvolvimento dos familiares.

Dada a importância da creche para as crianças e para as famílias, pode-se perceber que o trabalho da professora é fundamental para que as crianças pertencentes às famílias de baixa renda possam viver, sem prejuízos, sua infância. Por essa razão, a seguir discutir-se-á o subsistema profissional, destacando as especificidades do trabalho da professoras de crianças pequenas.

2.2. O subsistema Profissional

Diante das questões que vêm sendo apresentadas até o momento, pode-se afirmar que a criança e a sua educação são campos abrangentes e complexos. Por esta razão, o trabalho da educadora de criança precisa ser entendido considerando aspectos históricos e ideológicos que vêm orientando a educação da criança de zero a seis anos.

Retomando a concepção de criança enquanto ser integral que apresenta capacidades para se relacionar desde o seu nascimento, mas que também é vulnerável devido à sua tenra idade, e a função da educação infantil, em geral, e da creche, em particular, com uma multiplicidade de situações presentes nos seus espaços, questiona-se quem são os profissionais que irão dar conta da complexidade da formação da criança de zero a três anos.

Na tentativa de melhor compreender quem é o educador de criança, buscou-se o estudo realizado por Dubar (1997) sobre identidades sociais e profissionais, o qual define identidade profissional como construções sociais em que estão presentes as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação. Desse modo, a identidade dos profissionais é inseparável da existência de espaços de emprego, formação e relações profissionais.

Em se tratando da identidade profissional do docente, Carrolo (1997) apresenta três níveis de compreensão dos mecanismos de socialização ligados à identidade profissional, quais sejam: a matriz de formação do professor em sua relação com o saber, a dinâmica de sua formação e o campo profissional. Para esse autor, a identidade profissional é um processo permanente, construído ao longo da carreira. Assim, a identidade não é um dado, não é uma propriedade nem um produto, mas “é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992).

Para Pimenta (1997), a identidade profissional do docente está associada ao significado que cada professor atribui à sua profissão, com base em seus valores, sua visão de mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios pessoais e profissionais. Assim, é possível afirmar que a constituição do profissional é um processo ao longo de toda a vida e não situado em um dado momento ou lugar - Universidade -, mas por meio das suas experiências dentro ou fora da escola. A identidade profissional não pode ser vista separada da vida pessoal e vice-versa, pois ela é construída na singularidade individual e coletiva das experiências do sujeito.

A partir das idéias de Pimenta (1997), é possível perceber que a identidade profissional é dinâmica e processa-se em um tempo e espaço próprios da vida profissional, e se produz entre a imagem interna (como o sujeito se reconhece) e a

imagem externa (como é reconhecido pelos outros), ou seja, a forma como a sociedade vê e trata a profissão.

Tendo por base o levantamento da literatura, os elementos constituintes da identidade profissional do docente podem ser assim sintetizados: o contexto social, econômico e cultural; as imagens (auto e alter-reconhecimento) da tarefa docente, com “crises” e conflitos decorrentes de expectativas e exigências dirigidas aos professores; a formação (inicial e continuada); as condições de trabalho; e a valorização de experiências, saberes e conhecimentos.

Contextos social, econômico e cultural: a identidade profissional é formada e modificada em conformidade com esses contextos, os quais estão em constante transformação, razão pela qual a identidade é provisória, variável e problemática. De acordo com Franchi (1995), os professores têm vivido tempos difíceis e paradoxais. De um lado, convivem com desconfianças e críticas quanto à sua competência, de outro, as exigências são cada vez maiores. Em consequência, o mal-estar com a profissão vem sendo acentuado. A insatisfação profissional evidencia problemas que se refletem na falta de estímulo, interesse e crítica e na acomodação dos professores. Segundo a autora, a decadência social e ética configura uma “profissão desprestigiada, difícil de suportar e de viver dentro dela mesma” (Franchi, 1995, p. 80).

Imagens (auto e alter-reconhecimento) da tarefa docente: a identidade profissional docente configura-se nas marcas da sociedade e pela subjetividade de cada um, de acordo com as experiências e sentimentos vivenciados. A maneira como cada um se sente, diz-se professor, apropria-se do sentido de sua história pessoal e profissional, é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e em outros espaços para além deles, construindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações e rupturas presentes nesses espaços. O auto-reconhecimento (como o sujeito se reconhece) em geral, é marcado por

valores positivos do trabalho de “formar pessoas” e está relacionado a questões pedagógicas (o dia-a-dia com os alunos, o trabalho de promoção de aprendizado dos alunos e o aperfeiçoamento). O alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros) é marcado por significados negativos do ser docente (o que prejudica o ano letivo do aluno e traz problemas para os pais). Deste modo, o professor vivencia um conflito profissional entre como se reconhece e como é reconhecido pelos outros (Galindo, 2004).

Formação (inicial e continuada): a formação do professor tem início com as primeiras experiências vividas como aluno no espaço da sala de aula, observando o fazer do outro, no caso o fazer de seus professores. Esse conjunto de experiências, se não determina, influencia consideravelmente o fazer docente e será posto em confronto com as novas exigências e os interesses da profissionalização.

No curso de formação inicial, o sentido de profissionalização é dado por valores sociais e/ou pela busca de uma habilitação profissional. Essa busca é atravessada por imposições e determinismos e por aspectos que se referem ao professor e sua prática, demandando um investimento tanto objetivo como subjetivo, diante da complexidade que envolve o processo de ensino e de aprendizagem (Jobert 2003).

A complexidade do processo ensino-aprendizagem requer formação continuada, pois é necessário um amplo repertório de saberes e conhecimentos para atender às novas demandas, as quais exigem novas ações para que se corresponda às mudanças constantes, rápidas e permanentes da sociedade (Hall, 2003) nas quais o professor está inserido e onde sua atuação tem como consequência a manutenção ou a transformação da ordem estabelecida. A importância da formação contínua vem sendo justificada e valorizada pelas políticas públicas em função da complexidade, imprevisibilidade e conflitos inerentes ao exercício docente, os quais solicitam do professor uma reflexão sistemática a respeito de seu trabalho.

Condições de trabalho: vários fatores determinam as condições do trabalho docente, entre eles: a estrutura física da escola, o tamanho das turmas, a perda da autonomia, o controle externo sobre o trabalho e o salário. No que diz respeito à estrutura física, em algumas escolas o ambiente é inadequado. Falta manutenção, as salas são quentes e pouco iluminadas, com cadeiras quebradas e pesadas, o que dificulta uma dinâmica diferenciada para a aula.

Em muitos casos as turmas são excessivamente numerosas, contando com a evasão de alunos para atingir uma composição numérica mais equilibrada. Essa situação dificulta o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

A perda do controle do trabalho pedagógico pode ser explicado pelo fato de que se vive em uma sociedade marcada pela lógica da produção capitalista, caracterizada pela separação entre concepção e execução do processo, e o professor tem sido visto como executor de decisões, idéias, saberes e conhecimentos de outros que se julgam mais “competentes” (Rodrigues, 2002). Visto como “executores e reprodutores”, ao professor é negada a autonomia, que lhe possibilita refletir, pensar, confrontar teorias no cotidiano pedagógico e produzir saberes e conhecimentos inerentes e necessários ao exercício do saber ser, saber sentir, saber pensar, saber fazer o ofício docente. Como consequência da perda da autonomia, o professor é submetido ao controle externo, por meio de novas normas de organização do ensino, as quais padronizam importantes processos, como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras.

O professor é trabalhador assalariado com salários visivelmente rebaixados. Para minimizar essa desvalorização e conseguir sobreviver, o professor amplia sua jornada de trabalho. Essa ampliação muitas vezes o faz trabalhar três períodos durante o dia. Como consequência dessa jornada de trabalho, tem-se o estresse do professor, a queda da qualidade da aula, a impossibilidade de aperfeiçoamento e a falta de tempo

para organizar as aulas. Assim, o estudo, a atualização o acompanhamento do que ocorre na esfera cultural e no mundo está fora do universo do professor. O acesso a informações, em geral, fica restrito à frequência a cursos de especialização, ou à possibilidade de acesso à televisão, quando há tempo.

Valorização de experiências, saberes e conhecimentos: a troca de experiências e a partilha de saberes e conhecimentos consolidam espaços de formação mútua promovidos pelo diálogo entre os professores. Ao mesmo tempo em que o professor é construtor de seu saber, é também partícipe de uma construção coletiva (Nóvoa, 1995). Nesse sentido, a autonomia é fundamental e, para alcançá-la, o olhar do professor deve estar voltado ao cotidiano escolar e às relações dos sujeitos. A cooperação e a solidariedade possibilitam ao professor resistir contra a burocratização do trabalho docente e contra a desqualificação profissional, de forma que as condições de trabalho possam ser revistas e discutidas. O trabalho coletivo e colaborativo também se faz importante para que os professores administrem as exigências que provocam angústias e questionamentos (Cunha, Fernandes, Mota & Nogueira, 2007).

De acordo com as autoras acima, a possibilidade de encontro, de troca, de apoio, de cooperação, de participação nos espaços coletivos da escola podem se constituir em alternativas ao mal-estar que muitas vezes se instala. Os espaços e os tempos na escola podem reforçar projetos comuns e um sentimento de compromisso profissional que reforce uma identidade mais integrada com o todo e coerente com a realidade educacional, fortalecendo cada profissional, individual e coletivamente. Isto significa que perceber a importância do conhecimento construído socialmente pode ser um caminho promissor para o desenvolvimento de autonomia e crítica, condições necessárias – e também essenciais – ao exercício docente e à construção de uma identidade profissional (Cunha, Fernandes, Mota & Nogueira, 2007).

Ao analisar os elementos que compõem a identidade do professor percebe-se que, nos últimos anos, o professor se encontra em uma condição marcada pela precarização do trabalho docente, o que resulta na sua proletarização em oposição à profissionalização (Enguita,1991).

Esses são alguns elementos constituidores da identidade do professor de maneira geral, incluindo o educador infantil. No entanto, a identidade do profissional que trabalha com a educação da criança apresenta especificidades, em função das peculiaridades que ela apresenta.

2.2.1 Especificidades da professora de criança

Definir a identidade profissional da educadora de crianças não é tarefa fácil porque ainda encontra-se em processo de construção. De maneira geral, a especificidade da educação infantil e suas funções acabam definindo o perfil das profissionais responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças. De acordo com Ongari e Molina (2003), o trabalho diário com os pequenos comporta uma série de funções delicadas e pesadas tanto do ponto de vista físico quanto mentais. É um trabalho centrado na corporeidade, por isso, além de raramente poder ficar parada, a professora carrega as crianças no colo, levanta-as e ainda permanece sentada, freqüentemente no chão, ao lado das crianças, o que exige muita energia. Exige também que os adultos coloquem em prática energias e capacidades para ajudar as crianças a enfrentarem as emoções que caracterizam as primeiras fases da vida afetiva.

As finalidades e objetivos educacionais influenciam nas expectativas para o trabalho da educadora da infância e projetam-se características, atitudes, habilidades e conhecimentos necessários à sua atuação, além de que as especificidades da educação de crianças de zero a três anos intensificam a complexidade da profissão de educar,

exigindo da educadora uma atuação intencionalmente planejada e avaliada, o que supõe o domínio de conhecimentos e habilidades.

O trabalho com crianças pequenas em instituições de educação infantil é uma atividade historicamente desempenhada por mulheres e nem sempre reconhecida como uma profissão que requer formação específica, condições de trabalho e remuneração digna. A literatura (Alves, 2006, Cerisara, 1997, 2002; Cunha & Carvalho, 2002; Ongari e Molina, 2003) mostra a existência de um imbricamento entre o ser mulher e o trabalho docente na construção da identidade profissional da educadora infantil. Identidade esta que não pode ser pensada independente da identidade pessoal destas mulheres, construída socialmente dentro de uma ocupação socialmente desvalorizada - a educação de crianças de zero a seis anos -, relacionada diretamente ao universo feminino, desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino (Cerisara, 1997, 2002).

Sem pretender fazer uma vasta discussão da questão de gênero que permeia a identidade da educadora de criança pequena, pesquisas (Alves, 2006; Gomes, 2004) mostram que as características mais destacadas na professora de educação infantil remetem à tradicional imagem social de mulher doce, ingênua, mãe generosa, abnegada à família, paciente entre outras. Essas características remetem à idéia de profissão como sacerdócio, que é realizado, sobretudo, por amor e vocação, sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho e formação.

Ao considerar o embricamento entre o ser mulher e a identidade profissional, Ongari e Molino (2003) destacam o entrelaçamento entre a responsabilidade familiar e o papel profissional. Esse entrelaçamento mostra-se particularmente complexo, principalmente para as profissionais que têm filhos em idade de até três anos, visto que as especificidades que a profissão exige são, de maneira geral, análogas àquelas realizadas dentro da família. Desse modo, percebe-se que o entrelaçamento de

responsabilidades é significativo para a identidade pessoal, como mulher e mãe, mas também para a definição do próprio trabalho que realiza.

Além da feminização do magistério, a origem da creche é outro elemento necessário à compreensão da identidade da educadora de criança. Em um atendimento caracterizado pela assistência, as relações afetivas individualizadas e a promoção de cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação vêm sendo os eixos centrais do trabalho. Nessa perspectiva de atendimento, uma boa educadora precisa ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas. Além de que a função de substituta da família e da mãe atribuída à creche construiu uma polaridade entre a atuação da educadora e as funções maternas, levando à mistura de papéis (Alves, 2006).

Estudo realizado por Alves (2006), junto às profissionais de educação infantil, constatou que o sentido da docência está na naturalização e na profissionalização da educadora de criança. O amor às crianças e à profissão é o principal sentido da docência na educação infantil. Dentre as principais características que o professor de educação infantil precisa ter, as participantes destacaram: simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranquilidade e capacidade de acolhimento das crianças. Essas características evidenciam a concepção de docência na educação infantil como um dom, uma vocação nata.

Além da educadora nata, também foi encontrado, no estudo de Alves (2006), o sentido da profissionalização da educadora de criança. As participantes reconhecem que além do afeto pelas crianças, da valorização e da identificação com o trabalho, a professora de educação infantil precisa ter clareza dos objetivos e do alcance da educação infantil; conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil; formação específica que possibilite respeitar a individualidade e as necessidades da criança, bem como organizar a ação didática adequadamente às necessidades

desenvolvimentais da criança. As professoras querem que a sua docência seja reconhecida como trabalho qualificado, em sua concreticidade e especificidade e não como um trabalho abstrato, uniformizado e subordinado à sua dimensão quantitativa, subtraído de suas qualidades concretas e transformado em alienação.

A necessidade de reconhecimento indicada no estudo de Alves (2006) é relevante, pois a falta de visibilidade social da creche e, portanto, da sua importância como estrutura de suporte às famílias e à comunidade para o crescimento das crianças traz como consequência uma imagem desqualificada do tipo de trabalho realizado pela professora.

O estudo de Alves (2006) revela que apesar da ênfase atribuída à dimensão afetiva para o exercício da docência na educação infantil, as profissionais reconhecem a necessidade de uma formação específica para atuar nessa área. No entanto, destacam que o arcabouço teórico não fornece subsídios suficientes para a docência. Para suprir a distância entre a teoria e a prática é preciso recorrer ao bom senso, ao senso materno e, sobretudo, à afetividade para realizar adequadamente o trabalho com os pequenos. Esses dados nos fazem pensar que a profissionalização do papel da professora de creche configura-se como um percurso eminentemente prático, no qual o saber fazer da experiência tem um papel maior em relação às formas de aprendizagem mais teóricas.

Sintetizando as reflexões acima é possível afirmar que a professora da educação infantil necessita de características profissionalizantes, ou seja, de competências e habilidades que não são decorrentes da “natureza” feminina, mas são construídas no processo formativo e no exercício profissional da docência. Assim, a amorosidade é entendida como uma das condições necessárias à realização da docência, mas esta não pode ser entendida como antagônica à formação científica séria e à clareza política dos educadores. A afetividade expressa o compromisso do educador com os educandos, tendo em vista a transformação da realidade. O envolvimento afetivo da

educadora de infância, como elemento do perfil profissional, não pode ser visto como doação abnegada que não requer profissionalismo (Freire, 1996).

Ampliando a discussão da identidade da professora de criança, Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) afirmam que ela diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da professora desenvolve junto às crianças e às famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. Nesse sentido, para essas autoras, o papel da professora de crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel de outros docentes, mas é diferente em muitos outros. É esta diferenciação que dá sentido a uma profissionalidade específica da professora de infância. De acordo com Katz 1993 (apud Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002) profissionalidade diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia de conhecimentos, competências, sentimentos e disposição para aprender ligadas ao exercício profissional da docente de criança. A partir das características da criança, apresentadas anteriormente, estas autoras destacam algumas dimensões específicas da ação profissional da professora de crianças, quais sejam:

- **Globalidade:** o entendimento da criança enquanto ser global implica alargamento da responsabilidade das educadoras, pois desempenha uma enorme diversidade de tarefas, as quais vão desde o cuidado com o bem-estar, higiene e segurança da criança, até a educação, entendida como socialização, desenvolvimento e aprendizagem. Como consequência desta amplitude de responsabilidade, o campo de atuação da educadora de criança torna-se pouco definido.

- **Vulnerabilidade (física, emocional, social):** De acordo com Katz e Goffin (apud Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002), a vulnerabilidade tem a ver com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou socioemocionais, principalmente porque os aspectos emocionais constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso no desenvolvimento infantil (Bowby, 1969).

A leitura das dimensões do trabalho da professora de crianças nos faz perceber quão abrangente é o campo de atuação e a responsabilidade da professora que trabalha com crianças. Porém não basta definir o campo de atuação dessa profissional, mas também instrumentalizá-la, por meio de formação específica, para o exercício da sua profissão, pois muitas vezes ainda que ela reconheça que esta é sua função não sabe como fazer. A ênfase para a importância da formação não quer dizer que ela é suficiente, ou seja, ao lado da formação, necessário se faz garantia de condições de trabalho para que esse profissional desempenhe seu papel de cuidar-educar de crianças pequenas em ambientes coletivos.

Tendo por base as críticas de alguns autores⁶ à feminização do trabalho docente, a importância dos aspectos emocionais para desenvolvimento da criança e a especificidade do trabalho a ser realizado na creche, Cerisara (1997) se questiona se não terá a afetividade um papel fundamental na construção das relações entre adultos e crianças de zero a seis anos. Se será possível pensar o trabalho com as crianças sem atividades que incluam a maternagem. E ainda questiona se haverá como entender a feminização desta profissão como um processo que tem conseqüências contraditórias, positivas e negativas,- tanto sobre a organização do trabalho em instituições educativas como sobre a identidade de suas profissionais. De acordo com essa autora é necessário romper com a visão estereotipada de que o trabalho com características femininas é menos do que o trabalho com características masculinas e considerar a positividade das características do trabalho feminino para o trabalho da professora de educação infantil.

- As relações são um outro aspecto destacado por Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) como característica específica da profissionalidade da professora de criança pequena. A educação de crianças requer relações que vão desde o microsistema,

⁶ Guiomar Namó de Mello, Marília Carvalho, Eliana Novais destacam os aspectos negativos da maternalização do ofício de professora. Afeto, carinho, amor são parte do discurso das professoras e sempre excluídos da competência técnica e profissional.

crianças e auxiliares, até outros sistemas, como os familiares e a comunidade. Assim, de acordo com essa autora, na creche tem-se uma Pedagogia da relação, o que significa dizer não a uma relação educador/criança que não garanta uma relação individualizada e, sobretudo personalizada. Significa dizer não às atividades que parecem mais com lições do que com brincadeiras de livre descoberta. Significa dizer não à organização demasiadamente rígida dos tempos e dos espaços infantis que podem enfraquecer a espontaneidade das relações.

As especificidades do trabalho com crianças podem ser analisados em dois aspectos. Primeiro, tendo em vista essas especificidades a profissionalidade da professora de criança apresenta características próprias que a diferencia dos demais profissionais que trabalham com educação. Contudo, a falta de reconhecimento da delicadeza e da complexidade da profissão de professora de criança leva, quase inevitavelmente, a comparações com colegas de âmbitos educativos contíguo. Segundo, essas especificidades do trabalho com crianças apresentam uma relação direta e recíproca com a prática pedagógica da professora, a qual, mesmo sendo semelhante às ações maternas, diferencia-se em função da intencionalidade pedagógica que deve permear todas as atividades desenvolvidas no espaço da creche. Isso significa que a diferenciação entre os tipos de cuidado oferecido por mães e professoras não é tão óbvia.

A leitura do campo de atuação da professora de criança quando analisada considerando que: estamos diante de uma nova concepção de educação infantil, qual seja a instituição de educação infantil com finalidade educativa, que as profissionais ainda têm dificuldade de trabalhar nesta perspectiva, até porque ainda estamos aprendendo como desenvolver ações nesta direção e que a constituição da profissionalidade da professora de criança não se faz no isolamento, então necessário se faz que os espaços de educação infantil se organizem de modo a possibilitar o encontro,

a partilha entre as profissionais como possibilidade de formação, caso contrário, corre-se o risco de avançar no campo teórico, mas este não resultar em mudanças na prática pedagógica da professora.

2.2.2 A prática pedagógica da professora de creche

Conceber a criança como um ser competente e co-construtora de conhecimento, de identidade e de cultura desde o nascimento, significa reconhecer que ela chega à instituição de educação infantil com ânsia pela descoberta, pelo conhecimento do novo, do diferente, transbordando curiosidade, dúvidas, com necessidades de tocar sentir, ouvir, falar, dançar, extrapolar suas emoções e sentimentos. Esta compreensão é muito importante para se pensar a prática do professor enquanto aquele sujeito que estimula e orienta as vivências e as experiências da criança, socializando-as, organizando momentos de aprendizagem que articulem aspectos afetivos, sociais e cognitivos, integrando, de forma dinâmica, o cuidar e o educar, uma vez que são esses os eixos centrais do processo educativo da criança. Para tanto, as profissionais que trabalham com os pequenos em instituições de educação infantil precisam alfabetizar-se nas diferentes linguagens das crianças, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las (Tristão, 2004).

Nessa perspectiva, para Tristão (2004), na creche, a professora precisa conhecer os aspectos mais gerais do ser criança, mas não é o suficiente. É necessário conhecer a singularidade de cada criança, desde a sua história de vida até o jeito como cada uma gosta de dormir, o que gosta de comer, seus brinquedos favoritos, as travessuras que faz, se está triste, agitada, tranqüila ou feliz. Conhecendo cada criança, o professor terá condições de perceber suas capacidades e vulnerabilidade, de modo a respeitá-la e interagir com ela enquanto ser social e não apenas como um corpo a ser banhado alimentado ou trocado.

Apesar de a literatura indicar a necessidade de uma percepção de cada criança que se encontra no espaço da instituição, observações empíricas mostram que as ações realizadas pelas professoras no dia-a-dia da creche são automatizadas e não são vistas como importantes para o desenvolvimento, passam despercebidas, de forma que a riqueza da vida diária no espaço da creche não vem à tona. Conhecer cada criança e estar atenta às suas necessidades é o que caracteriza uma prática humanizadora, plena de significados. Ao contrário, o descaso é característico de práticas desumanizadoras para com as crianças que freqüentam o espaço da creche.

Tristão (2004) desenvolveu um estudo objetivando conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras que trabalham com bebês em instituições de educação coletiva. A autora realizou o estudo de caso do cotidiano de um berçário de uma creche pública e como recursos metodológicos trabalhou com anotações em caderno de campo e registros fotográficos. O resultado revelou que a prática pedagógica está marcada pela sutileza das ações. Esta sutileza ainda que nem sempre seja percebida, são fundamentais para se compreender quem é a profissional de bebês.

A partir deste estudo, a autora afirma que as professoras de crianças são profissionais da humanização e a creche é o lugar onde se aprende as relações fraternas, de solidariedade, de comprometimento, de ajuda ao outro, de se importar com o outro. Portanto, o projeto educacional para crianças pequenas deve ter bases e objetivos estruturados nas relações e na solidariedade (Spaggiari, 1998, p.99), principalmente porque nas instituições a criança aprende e experimenta tornar-se humano, assimilando regras de convivência com outros humanos, grandes e pequenos.

É o conhecimento ou desconhecimento de cada uma das crianças, com suas múltiplas linguagens, que possibilitará o desenvolvimento de práticas que tratam as crianças como seres homogêneos ou heterogêneos. Quando a professora conhece a

criança, os seus gestos, as suas expressões, seus silêncios, seus olhares... são valorizados, demonstrando assim, o quanto ela (a professora) está disponível para perceber cada uma das crianças, abrindo mão, muitas vezes, do repertório de conceitos (e pré-conceitos) que construiu ao longo da sua prática docente (Tristão, 2004).

Neste sentido, Tristão (2004) argumenta que professora precisa olhar, ouvir e sentir as crianças pelas quais é responsável. O aprendizado da ausculta, do olhar e do sentir afasta o professor do risco de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas. Uma prática pedagógica para a humanização precisa perceber cada uma das crianças como um ser único e especial, que está aberto para o novo, e se mostra, ao longo da jornada educativa, com olhar de interrogação para a criança (Tristão, 2004).

Para Tristão (2004), em uma prática voltada para a humanização, a base do planejamento são as relações e não as atividades. E o papel da professora é permitir que as crianças experimentem todos os recursos disponíveis no contexto da creche. Experimentar o contato com outras pessoas, uma boa gargalhada compartilhada com alguém, um banho prazeroso, o contato com a água, poder estar pelado, poder sentir o seu corpo, entre outros.

Nessa perspectiva de Educação Infantil, a prática pedagógica é diferente das práticas predominantes nas instituições em que o adulto só aparece como suporte às necessidades físicas imediatas da criança e não como parceiro do seu desenvolvimento. E as formas de comunicação mais frequentes são a individual e a articulada – várias crianças e um adulto, com tema comum, coordenado pelo adulto. Segundo Lordelo (1997), o ambiente coletivo não é sinônimo de despersonalização. Mesmo as condições materiais mais precárias das creches públicas não parecem ser impedimento para interações ricas e complexas.

Essa forma de comunicação, centrada no adulto, e tão freqüente no espaço da creche, dificulta a socialização de saberes, a troca de experiências, de idéias e a valorização da palavra do outro, mesmo porque para que isso ocorra, as crianças precisam sentir-se à vontade para expor suas falas, suas opiniões e conhecer outras realidades, o que nem sempre ocorre. Isto significa que os adultos envolvidos no processo educativo da criança precisam ter consciência de que a tarefa de construir conhecimento só é válida e significativa quando há troca e sentimento de reciprocidade entre os sujeitos, por meio da convivência e das relações estabelecidas. “É no processo de interação com o outro, no compartilhamento de significados que a criança obtém um acervo de conteúdos sobre os quais alicerça sua compreensão acerca do mundo” (Camargo, 2005, p. 12).

Nas relações cotidianas estabelecidas entre adulto-criança na educação infantil, o respeito, a valorização e a afetividade são indispensáveis para que a criança se sinta segura e veja o professor como alguém que possa cuidá-la e protegê-la, compreendendo-a em suas interrogações e angústias para poder explorar e estimular todas as suas capacidades. Por este motivo, Bassedas, Huguet e Sole (1999) comentam que o professor é um referente, um interlocutor, uma ajuda no processo do crescimento infantil.

As questões acima evidenciam o quanto, no trabalho com crianças, as relações estão presentes, porque, dada a imprevisibilidade (e não o imprevisto) característica deste trabalho, elas facilitam a resolução dos problemas cotidianos, para os quais sabe-se ainda não há prescrições teóricas suficientes. Essas discussões reforçam a perspectiva de Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), as quais afirmam que as relações são centrais no trabalho da professora de crianças, desde aquelas diretas com as crianças, até as relações com os familiares e com a comunidade. Por essa razão, para se pensar sobre o trabalho da creche e, por conseguinte, sobre o desenvolvimento da criança que

freqüenta ambientes coletivos, faz-se necessário investigar as relações que neles ocorrem. Isto posto, a seguir trazemos algumas discussões acerca da relação creche-família encontradas na literatura.

2.3 Relação creche-família

Apesar de historicamente a família ser a instituição responsável pela socialização primária da criança, nos dias atuais é comum a freqüência destas com pouca idade em ambientes como creches e pré-escolas. Como conseqüência, as crianças convivem menos com os membros de sua família e a socialização e a educação dos filhos é dividida, principalmente com a escola.

Se a família compartilha a educação e a socialização da criança com creches e pré-escolas, é indispensável que o planejamento e a execução das ações nessas instituições sejam desenvolvidos em parceria com a família. É a integração entre essas instituições que permitirá um trabalho de complementaridade, por meio da partilha de responsabilidades (Bhering & De Nez, 2002).

Para melhor compreender a importância da relação creche-família recorda-se que no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1994) o desenvolvimento humano é desencadeado a partir da interação entre as características pessoais dos indivíduos e os ambientes nos quais estes vivem. Para este autor, o lar e a instituição de educação infantil, para a criança, constituem seus principais microssistemas, pois são os ambientes onde ela interage face a face, mas estes mesmos ambientes são micro e exossistemas para pais e educadores. O lar é o exossistema para os educadores, pois estes não o freqüentam, mas ainda assim sentem as influências da educação familiar na criança, e a instituição é o exossistema para os pais, pois estes não a freqüentam, mas também sentem a contribuição e a presença dos educadores no desenvolvimento de seus filhos.

Ora, sendo a criança um elo de ligação entre estas instituições, mas que ainda apresenta suas habilidades em desenvolvimento (principalmente no que se refere à linguagem e à sociabilidade), não consegue ainda agir como mediador para aproximar ambas as partes e levar informações que ampliem a compreensão dos adultos sobre seus microssistemas. Então a confluência destes microssistemas fornece informações importantes acerca das contribuições das duas instituições na educação das crianças e também enriquece as práticas educativas tanto dos familiares quanto das instituições.

Assim, não existem relacionamentos individuais entre adulto-criança no espaço da creche, pois as famílias estão representadas no mundo subjetivo da destas, bem como, no espaço familiar, a professora está representada pela criança. Isto significa que creche e família afetam-se mutuamente. Se as instituições se inter-influenciam, os processos desencadeados por meio da relação creche-família delineiam oportunidades desenvolvimentais para todos os envolvidos, e tanto a família quanto a creche aprendem aspectos fundamentais sobre a criança e seu desenvolvimento.

Dada a importância da relação escola-família essa temática vem sendo objeto de investigação em diversos países do mundo incluindo o Brasil. A literatura aborda este tema em diferentes níveis de ensino. No que diz respeito à Educação Infantil diversos autores (Bhering & De Nez, 2002; Huber, 2003; Swick, 2003; Meira 2004; Alvarenga, Cavalcante, Cruz, Magalhães & Bahia, 2006) vêm apontando para a necessidade de transpor o muro do isolamento que existe entre as instituições. É preciso reconhecer que a família, independentemente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de afetividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Dessa forma, para a creche é fundamental não só conhecer as crianças, mas também as famílias por ela atendidas. Quais são suas dificuldades, seus planos, seus medos e anseios? Enfim, que características e particularidades marcam a trajetória de cada família e, conseqüentemente, dos

educandos que estão sendo atendidos. Essas informações são dados preciosos para que se possa identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a nossa realidade.

A integração creche-família oferece grande contribuição para estas instituições e conseqüentemente para o desenvolvimento da criança. De um lado, a creche terá oportunidade de conhecer as particularidades das crianças, das famílias, os problemas que estas enfrentam para oportunizar o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos e a maneira como pensam e percebem a creche. De outro lado, as famílias poderão conhecer as características do processo educativo e a estrutura dessa instituição. De acordo com Patten e Ricks (2000), as características do processo referem-se a como os profissionais respondem para a criança, como trabalham a disciplina e como desenvolvem as atividades. As características estruturais dizem respeito ao tamanho do grupo, à relação adulto-criança, em nível de educação-treinamento dos profissionais, à qualidade-quantidade do espaço físico e à qualidade-quantidade de materiais.

Para além dos aspectos acima mencionados acerca da importância da relação creche-família, a literatura vem evidenciando a necessidade dessa relação no período de inserção da criança no ambiente, pois este é um período de transição de um ambiente doméstico e íntimo para um ambiente coletivo, marcado por novas relações e hábitos, que ocasiona intensas mudanças não só no bebê, mas também na organização familiar, principalmente na mãe, e na organização da instituição (Santos & Seidl de Moura, 2002).

A inserção da criança na creche é um período crítico para todos os envolvidos. Contudo, de acordo com a literatura (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994, Montovani & Terzi, 1998, Strenzel, 2002), ele pode ser destituído de medos e inseguranças e ser mais tranquilo. Para tanto, é necessário planejar ações que favoreçam a transição da criança e da família para a creche. Esse processo precisa ser marcado pela

introdução da criança em um ambiente acolhedor e acompanhado de adultos familiares que vão se distanciando à medida que a criança adquire outra referência. A presença de adultos familiares tem o papel de mediador entre a criança e o novo ambiente, ou seja, ele é o elo no estabelecimento de novos relacionamentos com a professora e com as demais crianças.

Diante dos argumentos acima mencionados, ressalta-se que a função educativa da creche exige uma abertura desta para a participação da família. Em uma educação que tem como foco a criança, os serviços são integrados à família, para tanto é necessário espaço para o diálogo, para as relações, para a participação, para a educação, e envolve crianças, professores e familiares. Portanto, sendo a creche um dos contextos de desenvolvimento da criança e de formação de cidadãos responsáveis pelo seu viver em sociedade, ela necessita dividir sucessos, dificuldades, e, acima de tudo, compartilhar o processo de cuidar e educar a criança na etapa de vida em que se encontra.

Não obstante as pesquisas evidenciarem a importância da integração entre a escola e a família há bastante tempo, Cavalcante (1998) apresenta alguns fatores que têm dificultado essa interação, como: a falsa crença de que a escola (creche) é impotente para alcançar as famílias das crianças e a expectativa de que cabe aos pais iniciarem o contato com a instituição. No entanto, de acordo com essa autora, essa iniciativa precisa partir da escola (creche), pelas seguintes razões: em parceria com os pais a instituição estará mais capacitada para trabalhar com as crianças; a falta de recursos econômicos, analfabetismo ou semi-analfabetismo tendem a inibir os pais a tomarem a iniciativa de se envolver na vida escolar de seus filhos; a escola (creche), como instituição que historicamente tem sido usada para preservar diferenças sociais, precisa romper as barreiras que ela construiu e que dificultam e até impedem a participação mais efetiva dos pais.

Além dos argumentos, adiciona-se que, dada a formação profissional específica que os professores possuem e as funções que a escola tem na sociedade, de socialização do saber, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias deve partir, preferencialmente, da escola (creche). Se os professores são responsáveis pelas ações escolares, são também os responsáveis pela promoção de ações voltadas ao relacionamento escola-família (Clandinin & Connelly, 1998). Isso significa que a escola e os professores necessitam utilizar diversos mecanismos para criar um ambiente mais acolhedor e afetivo que possibilite à família recapitular o valor da criança e o sentido da responsabilidade compartilhada. Para tanto, a escola (creche) precisa adotar uma linguagem e uma postura que favoreça a aproximação das famílias, para que elas se sintam aceitas, conheçam e compreendam o trabalho realizado e possam contribuir _ de acordo com suas reais possibilidades _ com o processo educativo das suas crianças.

Tendo em vista identificar aspectos da relação creche-família, Bhering e De Nez (2002) desenvolveram um estudo junto a pais, professoras e atendentes de crianças de zero a seis anos, utilizando entrevista semi-estruturada. Os principais resultados revelam que a comunicação existente impossibilita a proximidade e trocas de informações, pois estas são parciais e limitam-se aos aspectos práticos do dia-a-dia da criança. A atitude da creche para os pais é calcada numa postura de oferecimento da assistência à criança, e a atitude dos pais, na receptividade limitada, calcada numa postura de favorecimento por estes serviços.

Diante da importância da relação escola (creche)-família, considera-se relevante resgatar o estudo realizado por Epstein (2004), o qual identificou seis áreas/tipos em que os pais podem e devem se envolver na escola, quais sejam: ações voltadas à educação dos pais dos alunos, comunicação com os profissionais da escola (creche), envolvimento das famílias como voluntárias na escola, envolvimento nas

atividades escolares desenvolvidas em casa, envolvimento nas decisões da escola e envolvimento na colaboração com a comunidade. De acordo com o proposto por esta autora, percebe-se que o envolvimento dos pais pode se dá desde um nível mais básico, restrito à criança, até a ações mais amplas que ultrapassam o espaço da instituição.

As discussões acima nos fazem pensar que não basta reconhecer a importância e a necessidade da relação creche-família, mas que no desenvolvimento do processo educativo, ações concretas em direção à promoção desta relação são indispensáveis. Para tanto, os professores são elementos-chave, razão pela qual se faz necessário investigarmos as ações destes, mas também suas crenças, e as dos familiares, pois elas determinam, em parte, o modo como se dá a relação entre profissionais e familiares da criança. Dada essa inter-relação entre crença e prática, discutir-se-á a seguir as crenças de mães e professoras que participam da educação da criança em ambientes coletivos.

Capítulo III - Crenças de mães e professoras

Nos últimos anos, pesquisadores do desenvolvimento vêm sugerindo a estreita relação entre o comportamento do indivíduo e o seu contexto imediato (a família) e distante (a cultura), sendo que estes se influenciam mutuamente. Um dos expoentes desta perspectiva é Urie Bronfenbrenner, para quem a inter-relação indivíduo-contexto constitui uma das condições básicas à compreensão do processo de desenvolvimento, pois este está relacionado às diferentes experiências vivenciadas pela pessoa. Contexto, como discutido anteriormente, refere-se aos diferentes meios com que, direta e indiretamente, a pessoa em desenvolvimento entra em contato. Dentre estes, Bronfenbrenner (1976/1996, 1994) cita o macrosistema, o qual abrange a cultura da qual a pessoa participa ativamente.

Segundo Suizzo (2002), cultura diz respeito “às idéias, crenças, objetivos e estratégias partilhadas pelos membros de uma comunidade cultural em particular, que

orientam suas ações e suas interpretações dos fenômenos” (p.197). Esse conceito nos remete ao entendimento de cultura como ações e/ou práticas humanas, que refletem crenças, tradições e valores de uma determinada comunidade. Assim, a cultura estabelece limites que definem múltiplas possibilidades de desenvolvimento ao longo do curso da vida. Deste modo, ao oferecer oportunidades, estimular determinadas tarefas, delegar papéis e funções, o contexto orienta o curso do desenvolvimento do indivíduo. Logo, parece haver uma relação de interdependência entre o contexto culturalmente organizado (com crenças, valores, expectativas, mitos, etc.) e o indivíduo historicamente ativo na construção de seu desenvolvimento.

Diante da importância da cultura para a compreensão do desenvolvimento humano, a literatura indica diversas razões para se investigar a psicologia dos cuidadores. Miller (1988) argumenta que uma das razões para se proceder essa investigação é porque o pensamento que os cuidadores possuem sobre a criança influencia a maneira como eles se relacionam com as crianças e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil. Contudo, Goodnow (1988) argumenta que o número de pesquisas relacionando as crenças dos pais com as ações destes ainda é limitado. Essa autora também chama atenção para o risco de resultados ambíguos por se tratar de resposta dos pais sobre suas ações, ou seja, ela considera que alguns estudos que estabelecem essa relação investigam crenças sobre práticas como se estivessem investigando as práticas. Por isso, estabelecer conexão entre crença e prática exige cuidados, pois nem sempre existe uma relação direta, uma vez que outros fatores interferem nas ações dos adultos.

Diante das ponderações acima, Goodnow (1996) apresenta quatro razões para se investigar as idéias dos pais: a) as idéias dos pais são uma interessante forma de cognição e desenvolvimento; b) as idéias dos pais fornecem ajuda à compreensão da ação dos pais; c) as idéias dos pais são um aspecto da idéia do contexto no qual a

criança se desenvolve, e d) o estudo das idéias em duas gerações pode fornecer alguns “insights” para a compreensão da transmissão e da mudança cultural.

De modo particular, em relação às crenças dos progenitores, Harknesses e Super (1996) argumentam que o sistema de crenças dos pais pode afetar a saúde e o desenvolvimento da criança, a curto e a longo prazo. Além de que essas crenças auxiliam na interação entre pais e outros profissionais, como professores e pediatras.

Dada a abrangência dos estudos sobre crença, Miller (1988) explicita que as investigações sobre crenças têm sido direcionadas para quatro questões: a natureza da crença, a origem da crença, a relação entre crença e comportamento e a relação entre crenças e o desenvolvimento da criança. Esta autora destaca ainda que os métodos utilizados nas investigações são diversos. No que se refere à natureza da crença, as investigações situam-se nos determinantes do desenvolvimento. Essas pesquisas buscam conhecer os fatores que interferem no desenvolvimento utilizando a divisão entre fatores biológicos e ambientais. De maneira mais específica, os estudos investigam a contribuição dos agentes (pais, professoras e pares) no desenvolvimento infantil.

No que se refere às crenças de professores, Frang (1996), McMullen (1999) e Vartuli (1999) argumentam que é importante estudá-las, pois, de um lado, as crenças são determinantes nas decisões que os professores tomam. De outro, as expectativas dos professores sobre o comportamento das crianças e as decisões a serem tomadas são guiadas por princípios filosóficos e/ou pelo sistema de crenças.

Contudo, apesar de alguns autores argumentarem que a psicologia dos cuidadores influencia na maneira como os educadores cuidam/educam as crianças, e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento, na literatura, essa discussão situa-se em um terreno considerado nebuloso, pela utilização de diferentes termos muitas vezes como sinônimos, razão pela qual se fazem necessários alguns esclarecimentos.

3.1 Considerações acerca do termo crenças

De maneira geral, a literatura é pouco precisa quanto à utilização de termos como crenças, idéias, cognições e valores. Apesar de McGilliguddy-DeLise e Sigel (1995) ressaltarem a existência, na literatura, de distinção entre estes construtos, muitas vezes eles vêm sendo usados como sinônimos, e mais, em alguns casos não é apresentada a devida definição do termo. Por esse motivo, torna-se necessária uma breve discussão sobre os atributos encontrados na literatura para o termo crenças como um dos construtos da cognição parental.

Goodnow (1988) e Goodnow e Colins (1990) consideram “Crença” (“belief”) como o “termo mais utilizado para descrever as idéias, visões ou noções que os genitores têm sobre o porquê de tratarem suas crianças de determinada forma e não de outra” (p.288). Eles rejeitaram a expressão “sistema de crenças” (“belief systems”) por causa da conotação filosófica relacionada à palavra “idéia” (“ideas”), e preferem o termo idéias parentais, pois ele é mais amplo e neutro, e pode compreender uma gama de processos internos, inclusive valores e metas. Além de que, este termo evita a conotação de convicção que crença sugere. Esses autores argumentam também que o termo idéias se adequa melhor à amplitude dos temas abordados nos estudos acerca do papel parental. Apesar de fazerem opção pelo termo idéias, também utilizam cognição ou expectativa parental como sinônimo de idéias.

Miller (1988) também trabalha com o termo crença envolvendo concepções da realidade, e argumenta que, no caso de estudos sobre parentagem, devem também “incluir qualquer cognição (atribuições, crenças e interferências)” e excluir valores (“value”) e metas (“goals”). Segundo a referida autora, crença é amplamente utilizado enfatizando algum tipo de cognição que os pais podem ter acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças. Deste modo, o termo inclui o fenômeno que tem sido

variavelmente considerado na literatura como “esquema,” “atribuições,” “idéias,” “julgamentos,” “concepções,” ou “cognições”. E exclui valores e metas (p.260).

A falta de consenso quanto ao termo utilizado para identificar o que os pais pensam sobre suas crianças é destacada na introdução do livro “Parental belief systems: the psychological consequences for children” (Sigel, McGillicudd-DeLisi & Goodnow, 1992). Os editores admitem a diversidade e a falta de consenso no uso de termo e reconhecem que cognição (“parent cognition”) é o termo mais amplo, inclusive inclui outros construtos, como crenças, pensamentos, idéias, representações, entre outros. No entanto, no título da obra adotam o termo “sistemas de crenças parentais”.

Apesar de diferentes termos serem encontrados na literatura indistintamente, Rockeach (1973) entende que as crenças podem ser conscientes ou não, e que é possível inferi-las a partir do que as pessoas falam ou fazem. Elas podem ser adquiridas por meio da experiência direta ou de forma indireta.

Tendo em vista sistematizar essa discussão, Ribas (2002) argumenta que as crenças desempenham um papel importante nos debates acerca da cognição parental, mas elas não abarcam os construtos componentes do que se denomina cognição parental. Esta é formada por um amplo conjunto de produtos (crenças, valores, estereótipos, expectativas) e processos psicológicos (atribuições de causalidade, auto-percepção, julgamento), razão pela qual, para esse autor, a terminologia crença não pode ser adotada como sinônimo de cognições, idéias, e valores. Cognições, como explicitado acima, é formada por vários construtos, dentre estes, as crenças e valores, mas não é o mesmo que crenças. Estas se limitam à percepção das pessoas, à maneira como percebem a causa dos fenômenos e como se percebem. No entanto, as crenças não se referem ao desejo e à vontade das pessoas. Elas servem de referencial para estes, que são os valores.

Além de esclarecer as discussões acerca do termo, destaca-se que as pesquisas sobre crença vêm sendo desenvolvidas a partir de quatro grandes eixos: 1- quais as crenças que os pais possuem acerca das crianças; 2- Qual a origem das crenças parentais; 3- Qual a relação entre crenças e os comportamentos dos pais; 4- Qual a relação entre as crenças parentais e o desenvolvimento infantil.

Diante das considerações acima, neste estudo, optou-se por trabalhar com base no que foi proposto por Miller (1988), ou seja, crença entendida como “esquema,” “atribuições,” “idéias,” “julgamentos,” “concepções” ou “cognições”, e por Rockeach (1973), que fala que as crenças podem ser conscientes ou não, e é possível inferi-las a partir do que as pessoas falam ou fazem. E ainda, as crenças podem ser adquiridas por meio da experiência direta ou de forma indireta. Ressalta-se que este estudo situa-se entre os trabalhos que investigam as crenças acerca das crianças, com destaque para os fatores, mais precisamente, para a contribuição de pais, professoras e pares no desenvolvimento infantil.

Apesar da falta de concordância em torno do termo crença, e da restrição de Goodnow (1988, 1996) quanto à relação entre crenças e ações, muitos estudos argumentam em favor da influência das idéias dos adultos sobre as relações que são estabelecidas entre estes e as crianças, seja em ambientes coletivos ou familiares. O argumento para justificar essa relação, está pautado na compreensão que o comportamento dos cuidadores não consiste de uma série de respostas acidentais à criança. Os adultos têm noções ou idéias a respeito de como tratá-las, isto é, suas práticas na relação com as crianças estão sustentadas no que acreditam ser bom ou ruim, naquilo que eles valorizam ou desvalorizam (Miller, 1988).

Para melhor compreender as crenças de mães e professora e a relação destas com a prática, a seguir, trazemos algumas contribuições, encontradas na literatura, que

nos auxiliam na compreensão das crenças dos adultos que interagem com as crianças no ambiente familiar e no da creche.

3.2 Crenças de mães e professoras

No que diz respeito às crenças dos pais, alguns pesquisadores têm investigado as crenças que estes possuem e outros buscam verificar a relação entre estas e a maneira como eles se relacionam com os seus filhos.

Palácio (1990) delineou um estudo objetivando conhecer as idéias dos pais sobre educação e desenvolvimento de crianças. Entrevistou 139 casais, de 25 a 30 anos. Eles diferenciavam-se em nível de escolaridade, número de filhos e o local da residência. Foi utilizado, para coleta de dados, um questionário composto de 106 itens que versavam sobre desenvolvimento e educação de crianças. Os resultados apontaram para a existência de três classes de pais: modernos, tradicionais e paradoxais. Os modernos acreditam que as diferenças individuais resultam da interação entre os fatores hereditários e ambientais e acreditam que influenciam seus filhos em características que estes ainda vão adquirir. Os tradicionais revelam idéias inatistas e se vêem quase incapazes de influenciar o desenvolvimento de seus filhos, são a favor de práticas educacionais coercitivas e têm pouca predisposição para interações com estes. Os paradoxais são ambientalistas, têm expectativas otimistas a respeito do desenvolvimento dos filhos, embora estas não os levem a interagir com eles mais cedo. Os dados também revelaram que a escolaridade tem uma forte contribuição na formação das idéias dos pais sobre educação e desenvolvimento de seus filhos.

De acordo com Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (1992), a crença inatista é pautada em uma visão que o desenvolvimento humano é determinado basicamente por fatores biológicos. Já para a visão ambientalista o desenvolvimento é um produto determinado basicamente pelo ambiente. Portanto, o comportamento é determinado pela

existência de condições favoráveis. Nessa visão, o indivíduo é passivo em frente do ambiente. No caso específico da criança, o adulto é visto como o principal agente e promotor do desenvolvimento dela. ele ensina e dá à criança tudo aquilo que ela não tem, moldando assim seu comportamento. Ao contrário, para a concepção interacionista, os fatores biológicos e os fatores ambientais influenciam mutuamente no desenvolvimento humano. Nesta visão, a influência entre indivíduo e meio é recíproca. Sendo assim, à medida que a criança modifica o meio, ela é também modificada por ele, em particular pela interação com os outros sujeitos.

Nesta linha de raciocínio, Melchiori e Biasoli (2001), estudando as crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desempenho de bebês, por meio de entrevista semi-estruturada, encontraram três tipos de categorias de crenças: inatista, ambientalista e interacionista. Os dados revelaram a predominância de crenças ambientalistas, sugerindo, de acordo com Palácios (1990), que não há educadores modernos, pois não existe o predomínio da idéia interacionista. Para as educadoras que enfatizam a importância do ambiente, diferentes pessoas, do ambiente familiar e coletivo, exercem influência no desenvolvimento dos bebês, com destaque para a influência primeiramente da mãe, seguida da do pai, e, com menor participação, a influencia da educadora de creche, da de outros bebês, da de irmãos, da de babás e da de outras pessoas que freqüentam a casa da família ou a creche. As mães são citadas influenciando positiva e negativamente no desenvolvimento da criança, enquanto que as professoras, apesar de exercerem menor influência, sempre influenciam positivamente.

Em outro estudo, Seidl de Moura, Bastos, Ribas, Vieira, Piccinini e Magalhães (2003), objetivando levantar idéias sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas, entrevistaram 343 mães em cinco cidades brasileiras. Utilizaram para coleta de dados o Inventário do Conhecimento do Desenvolvimento Infantil (KIDI), que avalia o conhecimento dos pais quanto aos períodos mais prováveis para aquisição de

determinadas competências, de estratégias de criação de filhos e de cuidados relacionados à segurança e à saúde das crianças. Os resultados revelaram que a escolaridade das mães apresentou maior índice de correlação com o conhecimento do desenvolvimento infantil, exceto em Porto Alegre, possivelmente pelas políticas de atenção materno-infantil implementadas neste estado.

Outro trabalho neste campo de investigação foi realizado por Melo (1996), objetivando analisar o impacto das idéias e alternativas de cuidado das mães no desenvolvimento da criança. Fizeram parte do estudo 20 mães de baixa renda. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e mostraram que as crenças das mães sobre o processo educativo são pautadas pela suas experiências e vivências em seus diversos papéis, revelando o encontro entre subjetividade da mulher e a educação dos filhos.

Nesta linha de raciocínio, Moreira (1999) estudou as concepções de mães usuárias de creche sobre a educação de filhos. Fizeram parte do estudo 90 mães residentes em um bairro de periferia de Salvador. Em um primeiro momento, foram realizadas entrevistas estruturadas e, posteriormente, entrevistas semi-estruturadas, com três mães. Os resultados revelaram que as mães se concebem protagonistas com relação aos filhos tanto no que se refere à criação quanto à educação. Os filhos são vistos como dotados de características positivas e representam o sentido da vida das mães. A educação é bastante valorizada e a creche é uma instituição com quem compartilham os cuidados e a educação dos filhos.

É possível perceber que o foco de investigação dos estudos acima é a constituição das crenças, ou seja, quais os fatores que influenciam na construção destas. De maneira geral, apontam que as idéias maternas são resultantes de um equilíbrio entre o modo como elas foram educadas, suas experiências de vida, os valores culturais vigentes em seu ambiente próximo e distante, e as circunstâncias das suas vidas

presentes, em termos de características materiais e simbólicas dos ambientes em que vivem. Contudo, a seguir, podemos verificar que outros pesquisadores estão interessados em identificar a relação entre as crenças e as ações dos pais.

Buscando conhecer a relação entre crença e prática, Lordelo, Fonseca e Araújo (2000) investigaram o ambiente doméstico, em termos de responsividade materna às demandas da criança, relacionada a atitudes em frente da maternidade e da criança. Quarenta e cinco díades de uma favela urbana e de bairros de classe média foram entrevistadas e filmadas em suas casas sobre questões relativas à maternidade e ao cuidado à criança. Também foi aplicado um questionário investigando atitudes em relação à maternidade e à autonomia da criança. Os resultados apontaram que, em relação à autonomia da criança, houve diferenças significativas, relacionadas ao bairro de residência e ao nível de escolaridade. Indicaram ainda que as mães tendem a se comportar diferentemente, segundo suas condições de vida. Elas parecem pensar a maternidade e a educação de suas crianças conforme os contextos em que vivem.

Nesta direção LeVine, Miller e Richman (1996), investigaram a relação entre escolaridade, crenças, práticas de cuidado e educação de filhos e como estas influenciam a comunicação que estabelecem com eles. Fizeram parte do estudo 75 díades mãe-bebê mexicanas, pertencentes a dois níveis sócio-econômicos distintos e com diferentes níveis de escolaridade. Os dados foram coletados por meio de observações realizadas nas residências de mães em interação com seus bebês na faixa etária de 05 a 15 meses. Os principais resultados revelaram que os modelos de habilidade comunicativa dos bebês variam de acordo com o grupo cultural. Para a maioria das mães, os bebês são considerados incapazes de se comunicarem e não se engajam em diálogos. Também foi evidenciada uma estreita relação entre a escolarização e as crenças maternas no que se refere às habilidades comunicativas do

bebê. Essas crenças influenciam no engajamento das mães em interações verbais com seus filhos e conseqüentemente no desenvolvimento dos bebês.

Harwood, Schoelmerich, Schulze e Gonzalez (1999) examinaram a modelação cultural em várias situações de interação mãe-bebê entre mães de classe média americanas e porto-riquenhas. Quarenta mães foram entrevistadas quanto as suas metas de socialização e estratégias de criação de crianças. Além das entrevistas, as mães foram filmadas em quatro situações diárias de interação com seus filhos. Os resultados sugeriram que as metas de socialização e estratégias de criação de crianças das mães americanas é coerente com uma orientação individualista, relacionadas ao auto-aperfeiçoamento, enquanto que as metas e estratégias de criação de mães porto-riquenhas são coerentes com uma orientação para as qualidades do comportamento. O estudo também mostrou um aumento de interação entre mãe-bebê em situações variadas, sugerindo assim a existência de relação entre as crenças dos pais e as práticas de educação dos filhos.

Nos estudos que investigaram a relação entre crença e prática, é possível perceber que as crenças influenciam na maneira como os pais se relacionam com as crianças, e estas parecem intimamente relacionadas com a escolaridade que os pais possuem. Desse modo, é possível perceber que as crenças e práticas maternas são resultantes de um equilíbrio entre o modo como elas foram educadas, suas experiências de vida, os valores culturais vigentes em seu ambiente próximo e distante, e as circunstâncias das suas vidas presentes, em termos de características materiais e simbólicas dos ambientes em que vivem.

Ainda que os estudos revelem que as crenças dos pais influenciam na maneira como eles se comportam com os seus filhos, considera-se relevante levantar os estudos que investigam a relação entre crença e prática em ambientes coletivos, pois estes

apresentam características distintas do ambiente familiar. Assim, a seguir, apresentamos alguns trabalhos investigando crenças de professoras.

No tocante às crenças de professoras, Frang (1996), McMullen (1999), Vartuli (1999) argumentam que as expectativas dos professores sobre o comportamento das crianças e sobre as decisões a serem tomadas são guiadas por princípios filosóficos e/ou pelo sistema de crenças. O posicionamento das autoras nos faz perceber que o viés apontado por essas autoras para as ações das professoras está baseado nas crenças que estas possuem. Desse modo, suas idéias sobre a criança irão nortear seus comportamentos influenciando na maneira como o educador organiza o ambiente e conseqüentemente na maneira como se relaciona com as crianças, o que, em última instância, vai influenciar no desenvolvimento dos pequenos (Rubiano & Rosseti-Ferreira, 1985; Rubiano, 1990; Campos de Carvalho & Rubiano, 1994, 1996).

Com base no posicionamento dessas autoras, supõe-se que, se as crenças influenciam na maneira como as professoras se relacionam com as crianças, é possível que também influenciem nas relações com outros sujeitos que também participam da creche.

Dada a importância da psicologia dos cuidadores para se compreender o desenvolvimento infantil, Hyson e Lee (1996) realizaram uma pesquisa com o objetivo de desenvolver uma medida para as crenças de professoras de educação infantil sobre emoção. Foi utilizado um instrumento com 40 itens para medir as crenças emocionais de 279 professoras americanas. Como resultado, as autoras encontraram que as crenças emocionais estavam relacionadas com o nível de conhecimento das professoras acerca de aspectos específicos do trabalho voltado à educação da criança.

Já McMullen (1999) buscou compreender a discrepância entre as crenças sobre desenvolvimento e a prática em sala de aula. Esse estudo foi realizado com 20

professoras com formação e experiência profissional diferenciada que trabalhavam com crianças de até oito anos de idade. Foram aplicados questionários e, em seguida, os pesquisadores observavam os comportamentos das educadoras em sala de aula durante duas visitas de 01h30min de duração. Os resultados apontam que há menor discrepância entre crenças e práticas de professoras com curso acadêmico em educação infantil e as que têm experiência com crianças em pré-escolas do que de professoras que têm somente título de educação elementar e sem experiência com pré-escola.

Buchanan, Burts, Bidner e White (1998), estudando a influência da formação e da experiência nas crenças dos professores, identificaram que os professores formados recentemente tinham crenças e práticas mais apropriadas ao desenvolvimento das crianças do que os professores com mais experiência. Apesar de argumentarem que as crenças dos professores começam a ser formadas bem antes de entrarem nos cursos de formação de professores, os autores ressaltam a influência da formação no sistema de crenças adotadas pelos professores.

Tendo em vista os indicadores da relação entre crenças e práticas, Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994) argumentam que o ambiente da creche é organizado pelo adulto de acordo com suas concepções sobre desenvolvimento e sobre educação infantil próprios da sua cultura. Cultura esta que foi apropriada por meio de experiências anteriores, ou seja, o adulto organiza o ambiente conforme representações e expectativas que tem sobre a criança, sobre seu desenvolvimento e sobre seu papel em relação a ela.

A partir desta compreensão, Oliveira (1999) argumenta que discutir as crenças das professoras é de fundamental importância na construção da qualidade de ambientes coletivos para as crianças, especialmente nesse momento em que a identidade da creche (cuidar/educar) ainda encontra-se em processo de construção. Muitas educadoras de creche, herdeiras de uma concepção assistencialista, ainda estão marcadas pela idéia de

que as necessidades da criança se restringem à alimentação, à higienização e à formação de hábitos. Outras, com uma perspectiva de creche com função educativa, têm dificuldade em aceitar que os cuidados são intrínsecos ao educar.

Do que foi exposto, depreende-se que é essencial conhecer as crenças das educadoras para se trabalhar na melhoria dos cursos de formação. Se as crenças são formadas a partir das experiências vividas, tanto no contexto pessoal como profissional, a formação, ainda que seja extremamente importante na construção de suas crenças, não as determina. Desse modo, para Oliveira (2001), no processo de formação de educadoras em vez de se partir da visão elaborada previamente, o essencial seria iniciar pela visão que as educadoras têm sobre a criança e sobre a educação desta. Sendo assim, a formação necessita propiciar uma reflexão sobre a prática educativa, problematizando os valores e as crenças que as fundamentam.

Mesmo sabendo-se que na contemporaneidade a criança vive em dois contextos (creche e família), no levantamento realizado foi encontrado apenas o estudo de Edwards, Gandini e Giovaninni (1996) investigando crenças de pais e professores pré-escolares. Esse trabalho tinha por objetivo determinar a distância nas crenças sobre desenvolvimento infantil entre pais e professores pré-escolares. Fizeram parte do estudo 240 adultos (pais, mães e professores) pertencentes a duas comunidades, sendo uma nos Estados Unidos e outra na Itália. Foi utilizado para coleta de dados um questionário com 38 itens, subdividido em 07 categorias. Os principais achados indicaram que os pais são mais influenciados pelo modelo cultural de desenvolvimento infantil de suas comunidades do que os professores, pois estes compartilham internacionalmente outros fundamentos de educação paralelos ou equivalentes a outras culturas e têm uma vasta experiência com crianças. Os pesquisadores concluíram que o treinamento e a responsabilidade emergem como o elemento mais forte das expectativas de desenvolvimento do que a cultura, ou seja, eles evidenciaram a relação entre as crenças

dos adultos e o nível de escolaridade. Diante destas conclusões os pesquisadores levantam a seguinte questão: como os especialistas em desenvolvimento infantil, como os professores, podem influenciar as crenças dos pais que com eles interagem?

O levantamento dos estudos sobre crença nos permitiu perceber que, considerando que o cuidado e a educação das crianças é compartilhado pelo ambiente familiar e a creche, há poucas pesquisas que procuram contrastar crenças de pais e de professoras. Permitiu-nos perceber também que, mesmo que Miller (1988) argumente que as crenças influenciam as práticas, poucos estudos investigam a relação entre crença e prática, principalmente em ambientes coletivos.

Para além da psicologia dos cuidadores, hipotetizamos que no ambiente de creche, o qual apresenta características distintas do ambiente familiar, há outros elementos, constituintes de outros subsistemas, que também interferem na maneira como a professora se relaciona com a criança e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento.

Isto posto, entende-se que no desenvolvimento da ação pedagógica na creche está presente um conjunto de elementos, e para acessá-los, neste estudo, adota-se as orientações teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa. A partir dessa fundamentação teórica levantaram-se alguns questionamentos que nortearam a definição dos objetivos deste estudo.

- ***Questionamentos principais e definição do problema***

Partindo dos pressupostos que:

1. Dentre os objetivos da creche situa-se o atendimento às necessidades das famílias trabalhadoras, mas também o desenvolvimento da criança que dela participa, e este entendido como um processo que ocorre pela interação entre o

organismo biopsicológico e as pessoas objetos e símbolos em seu ambiente imediato (Bronfenbrenner 1999, Bronfenbrenner & Ceci, 1994);

2. O desenvolvimento infantil não pode ser pensado como resultante de influência de um único contexto, pois, em uma perspectiva sistêmica, mesmo quando se considera um contexto particular para foco, diversos fatores, fisicamente situados em contextos diferentes, podem ser enumerados como relevantes para compreensão do desenvolvimento infantil. Esse é particularmente o caso do ambiente de creche, pois nele se inter-relacionam e se confrontam práticas, motivações e crenças de pais e profissionais.

3. As crenças influenciam, ainda que parcialmente, na maneira como as pessoas se comportam. A compreensão do processo educativo da criança em ambiente de creche exige conhecer as crenças dos sujeitos que participam desse processo. Pois elas nos permitem pensar a continuidade ou descontinuidade dos processos proximais, que, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), são indispensáveis ao desenvolvimento da pessoa.

Algumas questões são norteadoras deste trabalho, tais como: Quais as crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança que frequenta ambiente de creche? Quais as crenças de mães e professoras sobre a relação creche-família? As crenças de mães e professoras se aproximam ou se afastam? Quais as crenças das professoras sobre o trabalho desenvolvido com e para as crianças na creche? Como a relação adulto-criança e creche-família acontecem no dia-a-dia da creche? Há semelhanças e/ou diferenças entre as crenças das professoras com as ações desenvolvidas na creche?

Tendo em vista as questões apresentadas, neste estudo, o termo crença está sendo adotado de acordo com a definição proposta por Miller (1988), ou seja, crença

entendida como “esquema,” “atribuições,” “idéias,” “julgamentos,” “concepções,” ou “cognições”. Além de que, considera-se a contribuição de Rockeach (1973) no sentido de que as crenças podem ser conscientes ou não e é possível inferi-las a partir do que as pessoas falam ou fazem. E elas podem ser adquiridas por meio da experiência direta ou de forma indireta.

Além do conceito de crença que norteia esta pesquisa, registra-se que este estudo irá investigar se as falas das educadoras indicam explicações para os comportamentos das crianças pautadas em fatores inatos, derivados das experiências da criança ou resultantes da inter-relação entre estes fatores. Além dos fatores, discute-se, ainda, se as crenças dirigem-se para as competências ou disfunções comportamentais, bem como para a direção em que os agentes (pais, professoras e pares) participam da educação da criança que frequenta ambiente de creche.

Para além de investigar as crenças, apresenta-se as aproximações e afastamentos entre estas, bem como as crenças das professoras sobre o trabalho com/para as crianças na creche. E ainda, a partir das relações estabelecidas com as crianças e com os familiares, no dia-a-dia da creche, busca-se levantar a coerência e/ou incoerência entre crença e as práticas das professoras da creche.

Objetivos do estudo

• *Objetivo geral*

Identificar o papel das crenças nas relações existentes entre os subsistemas que interagem no dia-a-dia da creche.

• *Objetivos específicos*

- Conhecer as crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança que frequenta o ambiente de creche;
- Conhecer as crenças de mães e professoras acerca da relação creche-família;
- Identificar convergências e divergências entre as crenças de mães e professoras;
- Levantar as crenças das professoras sobre o trabalho desenvolvido com e para as crianças na creche;
- Identificar a influência das crenças nas relações (adulto/criança e creche/família) estabelecidas no contexto da creche.

Capítulo IV - Método

4.1 Participantes

Fizeram parte deste estudo 26 adultos, sendo 16 mães e 10 professoras que trabalhavam com crianças na faixa etária de zero a três anos, bem como as crianças (uma média de vinte por turma) que freqüentavam as turmas de Maternal.

As mães da amostra, na sua maioria (71%), eram casadas, assim contavam com a ajuda do pai da criança, e as demais (29%) eram solteiras e viviam sozinhas com os filhos ou com os familiares. No tocante à escolarização, 45% das mães apresentavam o Ensino Fundamental completo ou incompleto, e 55%, o Ensino Médio completo ou incompleto. Em se tratando da atividade profissional, 42,85% encontravam-se desempregadas; das que trabalham, 28,57% faziam parte do mercado formal, atuando como garçoneiro, zeladora e recepcionista, e 28,57% trabalham no mercado informal como diarista, lavadeira, vendedora de alimentos e manicure.

As professoras são exclusivamente do sexo feminino e estão na faixa etária de 30 a 50 anos. Destas, 90% são mães, sendo que apenas uma tem filho com menos de três anos. No que se refere à formação, 50% das participantes possuem nível médio, com habilitação em magistério, e estão ou pretendem fazer curso superior. As demais possuem curso superior em áreas diversas (licenciatura em Pedagogia, em História, em Geografia, etc.). Quanto à experiência profissional, 60% das participantes trabalham na educação infantil há mais de vinte anos, e as demais têm no mínimo nove anos de experiência. A maioria (65%) das professoras iniciou a vida profissional trabalhando em projetos de assistência à criança (Casulo e/ou creche-FUNPAPA), as demais em pré-escola particular, sendo que já atuaram ou estão atuando no Ensino Fundamental, isso significa que todas tiveram algum tipo de experiência profissional anterior ao trabalho na creche.

4.2. Ambiente

- ***Situando o contexto da pesquisa***

Em Belém, a creche originou-se em 1986, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, a partir do Projeto Casulo, atendendo 5.000 (cinco mil) crianças, objetivando “proporcionar cuidados de higiene, médico-odontológicos, nutricionais, atentando para o desenvolvimento biopsicossocial” (BELÉM-FUNPAPA, s/d). No mesmo ano, essa coordenação foi transferida para a esfera da assistência social, por meio da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA). Desse modo, o atendimento em creches passou a ser denominado “Programa Creche Comunitária”. Esse programa que passou a se caracterizar pelo assistencialismo, tinha por objetivo “prestar assistência nutricional, educacional e social à criança na faixa etária de zero a seis anos pertencente às famílias de baixa renda (...)”(BELÉM-FUNPAPA, s/s).

A responsabilidade de atender as crianças em creches sob o controle da FUNPAPA permaneceu por mais de uma década. A partir de 1997, fruto das determinações legais, ocorridas nacionalmente e do compromisso de campanha do gestor municipal de “dar um futuro para as crianças” (Belém, 1997 - I Conferencia Municipal de Educação), deu-se início ao processo de gerenciamento das creches pela Secretaria de Educação.

A Secretaria de Educação, ao assumir a responsabilidade de efetivar uma política de educação integral para a criança, transformou as creches, denominadas municipais e comunitárias, em Unidades de Educação Infantil- (UEI), oficializando assim a integração delas ao Sistema Municipal de Ensino. Essa mudança além de oficializar o vínculo junto à Secretaria de Educação, representou uma ação em direção à indissociabilidade entre o cuidado e a educação da criança pequena. Essas Unidades

foram pensadas para atender as crianças de zero a cinco anos em tempo integral. No entanto, com o processo de Municipalização da Educação Infantil no Estado, com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF⁷, houve a redução de vagas para a educação infantil implementada pela Secretaria Estadual de Educação, e a Secretaria Municipal de Educação teve que adotar algumas medidas para aumentar a oferta de vagas. Dentre essas, destaca-se a construção e a reorganização gradativa de novas Unidades, as quais, desde 1999, vêm funcionando com turmas em horário parcial para crianças de cinco e seis anos.

Ao assumir a Prefeitura Municipal, em janeiro de 2005, o atual prefeito colocou como “prioridade absoluta” de sua gestão a garantia dos direitos das crianças de zero a cinco anos que vivem na cidade de Belém (Belém, 2005-a). O argumento apresentado pelo prefeito para essa decisão sustenta-se na defasagem de oferta de vagas nos espaços educativos da rede municipal, uma vez que no ano de 2004 apenas 17% das crianças em idade de zero a cinco anos eram atendidas na rede municipal. A defasagem de vagas fez com que mais de 26.000 crianças, com idade de quatro a cinco anos, ficassem fora da escola. Esse quadro agravou-se ainda mais em relação às crianças de zero a três anos, pois mais de 89.000 crianças, nessa faixa etária, deixaram de ser atendidas pelo poder público (Belém, 2005-a).

Para ampliar as vagas, a Secretaria Municipal propôs a revitalização das Unidades de Educação Infantil (UEI), realização de convênios com centros comunitários e entidades filantrópicas e/ou confessionais, além da construção de novas Unidades de Educação Infantil. Essa proposta precisa ser analisada com atenção, pois de um lado é louvável a preocupação do gestor municipal em ampliar o número de vagas para atender as crianças em idade inferior a seis anos. De outro, questiona-se a qualidade dos espaços que serão destinados a elas, pois sabe-se que centros

⁷ Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

comunitários e entidades filantrópicas não apresentam estrutura física adequada ao trabalho a ser realizado com as crianças. Além dessa questão, essa medida pode representar a volta de um atendimento assistencial para as crianças de baixa renda que freqüentam as Unidades de Educação Infantil em Belém.

Diante do compromisso político assumido, a Secretaria Municipal de Educação apontou três diretrizes no seu Plano Municipal de Educação, a saber: a ampliação da oferta de vagas para a educação infantil; a qualificação da oferta educativa, com investimento na formação continuada dos profissionais da educação, voltada não só para a valorização do profissional, mas para a garantia da qualidade do ensino e da qualidade social da educação; e a educação voltada para o desenvolvimento socioambiental sustentável (Belém, 2005-a).

De acordo com o documento acima mencionado, essas diretrizes são fundamentais à efetivação das metas, das ações e das atividades do governo, e estão subdivididas em seis eixos temáticos: acesso à educação e permanência nesta com sucesso; qualidade social da educação; gestão democrática da educação; formação e valorização do profissional e financiamento da educação. “Estes eixos centram-se na qualidade social da oferta educativa e na modernização física dos espaços educativos que atendem à educação infantil” (Belém, 2005-a).

Tendo em vista o compromisso político assumido e as diretrizes acima mencionadas, a SEMEC⁸ assumiu como tarefa para os próximos quatro anos as seguintes ações: ampliar a oferta de vagas, construindo prédios adequados ao desenvolvimento da criança; assegurar atendimento de qualidade; garantir o caráter eminentemente educativo dos espaços de educação, onde o cuidar e o educar possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança; formação continuada a todos os

⁸ Secretaria Municipal de Educação e Cultura

profissionais que atuam com educação infantil na rede; compartilhar responsabilidade com a família e com a comunidade; estabelecer critérios para a formação de quadro específico para as UEIS, entre outros (Belém, 2005-a).

A qualidade da educação infantil será assegurada pelo investimento em equipamentos e materiais pedagógicos, implementação de uma proposta educacional que se aproxime do que a criança é, das suas necessidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais, e pela formação continuada de todos os profissionais que atuam nos espaços de educação infantil.

A implementação da política de formação continuada tem como principal objetivo criar condições para que o professor possa estudar, refletir e reconstruir a sua ação pedagógica, tendo como foco principal a aprendizagem das crianças. Na formação continuada dos professores, a pesquisa e a elaboração própria serão os eixos metodológicos. Os professores contarão com momentos de estudo, reflexão, discussão, dramatização, pesquisa, elaboração e avaliação para que possam continuamente reelaborar suas ações (Belém, 2005-a).

A formação continuada fundamenta-se nos princípios que deverão orientar o trabalho a ser desenvolvido nos espaços de Educação Infantil, quais sejam: o princípio de que a criança é um ser social em desenvolvimento que tem direito à educação desde o nascimento; o princípio do respeito à diversidade e à interação como princípio educativo (Belém, 2005-a, p.21).

Analisado as propostas e as ações indicadas para garantir a qualidade da educação oferecida às crianças, percebe-se grande ênfase atribuída à formação. Esse fato merece reflexão, pois é indiscutível a importância da formação como um elemento que promove a qualidade da educação infantil. No entanto, a formação precisa vir acompanhada de discussões em torno de aspectos fundamentais do trabalho desenvolvido na educação infantil, como financiamento, estrutura física, razão adulto

criança, currículo para a educação infantil, condições de trabalho, valorização profissional, envolvimento de diferentes segmentos, etc. Isto significa que é necessário ampliar as discussões para além de aspectos relacionados apenas à formação do professor, sob o risco de individualizar os problemas e transformar o profissional no “lobo mau da educação infantil”.

Além de ações voltadas à formação continuada dos profissionais ligados à rede municipal de educação, a Secretaria tem como proposta formar um quadro específico para atuar nas EUIs por meio de concursos específicos e estágios obrigatórios para o ingresso dos profissionais nas instituições de educação infantil. Essa proposta já está sendo implementada por meio do “Projeto de Estágio”, o qual vem incluindo monitores no quadro funcional da rede municipal desde setembro de 2005. Para esta administração, o estágio possibilita ao futuro profissional “articular teoria e prática buscando permanente interlocução com a realidade e as especificidades teórico-metodológicas” das discussões relacionadas à educação das crianças (Belém, 2005-b). Deste modo, o “Projeto de Estágio” se constitui numa estratégia que valoriza e propicia aos futuros profissionais vivências do cotidiano das Unidades de Educação Infantil.

De acordo com o projeto, serão contratados estudantes regularmente matriculados a partir do sexto semestre nos cursos de Formação de Professores, Pedagogia, Educação Física e Educação Artística para atuarem em turmas de crianças de zero a três anos (berçário e maternal). Essa faixa etária é justificada no projeto pelo fato de que a criança “encontra-se em um estado de total imperícia instrumental devido a não ter ainda desenvolvido a locomoção, a linguagem, o controle dos esfíncteres, etc. Portanto, os cuidados físicos que lhes são dedicados, como: segurá-la, manipulá-la fisicamente, banhá-la, alimentá-la, e assim por diante” destinam-se a que ela possa elaborar uma compreensão segura e harmônica do seu próprio Eu (Belém, 2005-b, pg. 04).

A justificativa apresentada no “Projeto de Estágio” para a escolha desses “profissionais”⁹ fundamenta-se no parecer 015 do Conselho Municipal de Educação-CME, art. 20: “nas classes de educação infantil, além do professor, poderá haver monitores na condição de estagiário, sendo estudantes do curso normal, em nível médio, e/ou superior”.

Outra razão apresentada para a implementação do “Projeto de Estágio” diz respeito à redução de despesas: “na impossibilidade deste governo em manter o quadro atual de professores lotados nas turmas de berçário e maternal”, oito estagiárias foram selecionadas para substituir professoras nas classes acima mencionadas (Belém, 2005-b, pg. 04).

Ao analisar o “Projeto de Estágio” da Secretaria Municipal, algumas reflexões são necessárias. Entendendo o estágio como espaço que irá oportunizar aos estudantes conhecimento das especificidades do campo de trabalho da educação infantil, a proposta parece ser interessante. No entanto, o estagiário como substituto do profissional, em particular daquele que atua com crianças na faixa etária de zero a três anos, representa um retrocesso, por alguns motivos. De acordo com a literatura, nessa fase a criança encontra-se no período sensível, pois é a fase em que o bebê mais se desenvolve, desde que estimulada adequadamente. Para tanto, é necessário haver profissionais que tenham conhecimento acerca das necessidades e capacidades da criança, o que significa que o currículo dos cursos de formação dos profissionais que irão atuar na educação das crianças precisa contemplar discussões específicas do campo da infância. Discussão essa que não é contemplada no currículo dos cursos de Educação Física e Educação Artística, que são alguns dos cursos exigidos pelo Projeto de Estágio. Além de que, ainda é necessário pontuar a ilegalidade do projeto de estágio, pois, de acordo com a LDB, o estagiário precisa ser acompanhado por um profissional da área.

⁹ Aspas do autor, por considerar que estagiário são estudantes e não profissionais

Além das questões acima mencionadas, destaca-se que o atendimento às crianças (independentemente da idade) por profissionais foi uma conquista no município de Belém como um dos elementos fundamentais na construção da creche de qualidade.

Em síntese, é possível afirmar que, entendendo o estágio como possibilidade de encontro de estudantes com os profissionais nos espaços de educação infantil, ele possibilita a ambos voltarem seus olhos para a realidade e nela ir adentrando por meio de um movimento de articulação de vozes, desejos e ações daqueles que estão em processo de formação inicial e daqueles que já estão atuando há algum tempo (Osteto, 2000). No entanto, o estágio não deverá ser visto como contenção de despesas da administração pública.

Com essas diretrizes, no ano de dois mil e cinco a Secretaria Municipal de Educação atendia 7.280 crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade, em trinta e quatro Unidades de Educação Infantil – UEI. Essas Unidades apresentam estrutura física diversificada e encontram-se agrupadas em oito distritos, abrangendo todos os bairros de Belém¹⁰.

O critério adotado para escolher uma dentre as unidades existentes foi a estrutura física. Assim, a Unidade onde a pesquisa foi realizada, segundo informações fornecidas pela COEDI¹¹, é a que apresenta melhor estrutura física.

• ***O contexto da pesquisa***

O estudo foi realizado em uma Unidade de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, situada no distrito de Icoaraci que atende uma população de baixo nível socioeconômico.

A creche conta com uma área construída bem espaçosa, a qual está subdividida em três blocos. No primeiro, situam-se a sala da administração, uma videoteca e o

¹⁰ Informação fornecida pela Coordenação de Educação Infantil da Secretaria Municipal

¹¹ Coordenação de Educação Infantil

almoxarifado. O segundo bloco é específico para turmas de Berçário, possuindo duas salas de atividade, sendo uma para as turmas de Berçário I e outra para o Berçário II. Nesse bloco também encontram-se uma cozinha e um refeitório, bem como um banheiro, duas pias e uma lavanderia, para atendimento exclusivo das crianças usuárias deste bloco.

No terceiro bloco estão situadas as turmas de Maternal I até Jardim II. Neste encontram-se cinco salas de atividade, medindo aproximadamente 4,5 X 5,0 metros de tamanho, sendo uma turma para o Maternal I, duas turmas para o Maternal II, uma para o Jardim I e uma para o Jardim II. Também encontram-se nesse bloco a cozinha, a despensa para guardar alimentos, o banheiro de uso dos funcionários, o refeitório, o qual mede aproximadamente 5,5 X 4,0 metros, o banheiro, medindo 4,5 X 3,0 metros, para uso exclusivo das crianças das turmas de Maternal e Jardim, e uma área de circulação, onde se encontra o bebedouro e o escovódromo, ambos em tamanho e funcionamento adequado ao tamanho das crianças.

As salas de atividade são bem iluminadas e arejadas. No mobiliário de cada sala encontram-se mesas quadradas e cadeiras compatíveis com o tamanho das crianças, mesa e cadeira para uso da professora, armário para armazenamento do material didático, estantes ou cabides para guardar mochilas e os colchonetes usados para o descanso das crianças. Fixado na parede, encontravam-se um quadro de pregas com os nomes das crianças, um varal para fixar algumas atividades realizadas pelas crianças e painés para decoração da sala.



Figura 1 - Visualização da sala da turma do Maternal (foto: Alvarenga, 2006)

O refeitório é um espaço com excelente luminosidade e bem arejado. Nele encontram-se mesas e bancos com altura compatível com o tamanho das crianças. Os utensílios utilizados na alimentação das crianças apresentam tamanho adequado e são inquebráveis, o que permite a sua utilização sem riscos para os pequenos.



Figura 2 - Visualização do refeitório (foto: Alvarenga, 2006)

O banheiro de uso exclusivo das crianças das turmas de Maternal e Jardim é um espaço subdividido em duas áreas. Uma destinada ao banho das crianças e outra à utilização do vaso sanitário. A área destinada ao banho é subdividida em espaço onde se encontram cinco chuveiros, neste há um rebaixamento do piso. O outro espaço do banheiro é destinado para a secagem das crianças após o banho. A área destinada à

utilização do vaso sanitário é subdividida em cinco boxes. Neste encontram-se vasos sanitários adequados ao uso das crianças. Em frente aos boxes, há pias pequenas e baixas para uso das crianças.

A creche também possui uma ampla área livre, bem arborizada, com árvores grandes e pequenas, para as crianças brincarem, onde se encontram três brinquedos (Gangorra, Gira-Gira e um Escorrega - Bunda), tanque de areia, chuveiro, solário.



Figura 3 - Visualização da área externa - parque (foto: Alvarenga, 2006)

Os diferentes espaços da creche são bem conservados e diariamente higienizados pela manhã e à tarde, permitindo assim o perfeito estado de funcionamento e o oferecimento de um ambiente agradável para todos que o frequentam.

A Unidade funciona das 07h30 min às 17h:30 min, com um quadro funcional, assim constituído: dezoito professoras, cinco estagiárias, uma coordenadora, dois auxiliares administrativos, seis cozinheiras e duas faxineiras.

Com essa estrutura física e este quadro funcional, a Unidade atende 205 crianças na faixa etária entre seis meses a cinco anos de idade, as quais estão agrupadas em turmas de Berçário I e II, Maternal I e II e Jardim I e II. As turmas de Jardim I e II são parciais, pois o número de crianças residentes no bairro que procura os serviços da creche é superior às vagas oferecidas.



Figura 4 – Visualização interna da creche localizada no distrito de Icoaraci

Os dados observacionais foram coletados nas duas turmas de Maternal II, o que significa que a pesquisa foi desenvolvida junto a quatro professoras, pois, como foi mencionado anteriormente, nas Unidades as crianças em idade de 0 a 36 meses permanecem no espaço em período integral, sendo que a carga horária de trabalho de cada professora é de seis horas. Assim cada turma é atendida por duas professoras diariamente.

4.3 Instrumentos

- ***Roteiro semi-estruturado para o grupo focal***

Objetivando levantar as crenças das mães e das professoras sobre o desenvolvimento da criança que frequenta ambiente de creche, sobre a relação creche-família e a crença sobre o trabalho realizado na instituição, foi elaborado um roteiro composto por três grandes eixos, quais sejam: criança, a relação creche-família, e o trabalho da creche. Esses eixos foram desdobrados em várias questões, sendo que

algumas surgiram durante o debate, portanto não haviam sido previstas (ver anexo 02: A e B).

- ***Diário de campo***

Para registrar as informações acerca de prováveis relações (adulto/criança e creche/família) utilizou-se o diário de campo. Neste foi registrado o material de natureza descritiva e reflexiva. Nos relatos de natureza descritiva, foram registradas as características do ambiente, acontecimentos, ações, verbalizações e etc. ocorridas durante o tempo de observação. Os registros de natureza reflexiva foram compostos pelo conteúdo das impressões imediatas, discussões e reflexões que ocorreram entre os pesquisadores ao final de cada sessão de observação.

4.4 Procedimento

Inicialmente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos segundo a resolução 196/96-CNS/MS, com parecer favorável, expedido em 26/02/04 (anexo 01). Após essa aprovação, foi feito contato com a Coordenação de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação, no sentido de explicitar os objetivos do trabalho, bem como solicitar autorização para a realização deste. Com a autorização da COEDI, dirigimo-nos para a creche onde novamente explicamos os objetivos e a metodologia do trabalho. Nesse momento, foi solicitada a contribuição da coordenadora de forma a possibilitar o contato com as educadoras (mães e professoras) das crianças atendidas na instituição. Após esse contato, os procedimentos foram diversificados em função do instrumento de pesquisa adotado. Em seguida, iniciamos a coleta dos dados, a qual foi realizada em fases e obedeceu a seguinte ordem:

- ***Primeira Fase: Observação comportamental***

Tendo em vista identificar influência das crenças nas relações (adulto/criança e creche/família) estabelecidas no contexto da creche, realizou-se a observação em duas turmas de Maternal II. Dois critérios foram adotados para a escolha destas turmas, o primeiro foi a faixa etária das crianças (três anos) e o segundo o tempo de permanência na creche. Essas crianças permaneciam no espaço em tempo integral (7h30min às 17h30 mim).

O primeiro momento da observação foi destinado para a habituação. Tendo em vista provocar pouca alteração na dinâmica da turma, a primeira semana de observação em cada uma delas tinha por finalidade a familiarização dos pesquisadores com as professoras, as crianças e o ambiente, e vice-versa. Desse modo, no total, quatro semanas, com duas horas diárias, duas pela manhã e duas à tarde, foram destinadas para envolver/aproximar os pesquisadores no contexto da pesquisa, por meio da interação com professoras, crianças, funcionários e coordenação da creche.

As observações foram direcionadas para todas as atividades presentes na dinâmica da creche, tais como: atividade de recepção/despida, atividade de rotina, atividade didática, atividade lúdica, atividade de espera, atividade intermediária e poliatividade. Após o período de habituação, foi iniciada a observação em diferentes dias e horários. Nos dias de segunda, quarta e sexta-feira, os pesquisadores permaneceram em horários alternados no espaço. Assim, na primeira semana os pesquisadores ficavam no espaço nos horários de 07h30 min às 09h30 mim e de 14h às 16h, os quais correspondem ao primeiro momento das atividades no turno da manhã e da tarde respectivamente. Na semana seguinte, a observação foi realizada nos horários de 09h30min às 12h e de 16h às 17h30 min, horários estes que correspondem ao

segundo momento das atividades no turno da manhã e da tarde respectivamente. Assim, o tempo total de observação nas duas turmas selecionadas foi de 3.061 minutos.

Durante as observações, os pesquisadores também participaram de reuniões de professores realizadas na creche e ainda levantaram o planejamento das ações desenvolvidas na instituição.

Para registrar o conteúdo dessas observações utilizou-se o diário de campo. Neste anotava-se as manifestações (verbais, ações, atitudes) da professora e as circunstâncias em que elas aconteciam. Também se registrava as reflexões preliminares acerca das situações observadas.

• ***Segunda Fase: grupo focal***

Ao concluir a fase de observação, realizaram-se os grupos focais, objetivando conhecer as crenças das mães e das professoras sobre as crianças, sobre o trabalho desenvolvido pela creche e sobre a relação creche-família.

Planejamento do grupo focal

Primeiramente selecionamos as mães, considerando o seguinte critério: ser mãe de crianças que estivessem freqüentando regularmente a creche. A partir desse critério, as mães foram divididas em dois grupos: as com participação ativa e as com participação eventual. Foram consideradas mães com participação ativa aquelas que vão regularmente à creche no horário de entrada e saída, que buscam informações sobre seu filho e sobre o espaço e informam questões relevantes sobre sua criança. Foram consideradas mães com participação eventual aquelas que só vão à creche quando são insistentemente chamadas pelos profissionais da instituição. Assim, foram desenvolvidos dois grupos focais, sendo um composto de mães participativas e outro de mães com participação eventual.

Em seguida, contatou-se a coordenadora e as professoras para apresentar a

proposta metodológica de desenvolvimento do trabalho. Na oportunidade, a coordenadora destacou a dificuldade de contar com a participação das mães em vários encontros. Estas dificilmente teriam tempo, pois têm filhos menores em casa ou desenvolvem alguma atividade remunerada. Quanto à seleção das mães, a coordenadora sugeriu que as professoras as indicassem, pois teriam mais facilidade para selecioná-las porque estão mais próximas a elas.

A partir da indicação, contactou-se individualmente as mães, consultando-as acerca da possibilidade da sua participação em alguns encontros com duração de uma hora e meia a duas horas, em dias e horários a serem combinados. A maioria apresentou dificuldade em função da falta de tempo. Diante da dificuldade apresentada pelas mães decidiu-se consultá-las acerca da possibilidade de elas participarem de um único encontro com duração de três horas e meia a quatro horas, no dia e horário a ser combinado. Essa proposta foi considerada mais viável pelas mães. Após a confirmação do local, dia e horário para a realização do encontro, com o objetivo de ratificá-lo, foram entregues doze informativos, para garantir a participação de no mínimo oito mães, pois imprevistos poderiam ocorrer e alguma não ter condições de comparecer.

Com relação à realização do grupo focal com as professoras, a coordenadora falou que seria muito difícil envolvê-las, pois elas não teriam possibilidade de estar na creche em outro horário, pois, em geral, elas têm outras atividades. A maioria tem outro emprego, é estudante ou tem seus compromissos familiares, além de que a creche fica muito distante, o que dificulta muito o acesso a elas. A coordenadora informou que a única possibilidade seria realizar o encontro no horário de trabalho das professoras, pois elas deixariam as crianças sob a responsabilidade das estagiárias, contudo isso não poderia ocorrer muitas vezes, pois as crianças demandam muita atenção e as estagiárias poderiam ter dificuldades. Com isso, diante dos limites encontrados, ficou acertado que seriam realizados dois encontros com as professoras, nos seus respectivos horários de

trabalho. Em função dessa organização, cada encontro contou com a participação de oito professoras, pois este é o número de docentes em cada turno. Essa organização foi a maneira encontrada para a realização da pesquisa sem que houvesse prejuízo para as atividades desenvolvidas pelas profissionais. Contudo, garantindo que as orientações para a realização do grupo focal fossem atendidas.

Realização do grupo focal

No dia marcado para a realização dos encontros, o espaço, que havia sido disponibilizado pela coordenadora, foi organizado de acordo com as orientações propostas pela metodologia do grupo focal. Uma mesa retangular foi disposta no centro da sala. Em direção a cada cadeira foi fixada uma etiqueta com o nome das participantes que foram contactadas, do moderador e dos observadores. Essa organização, além de possibilitar a identificação e a interação dos participantes no grupo, tinha por objetivo evitar a idéia de prestígio de alguém e possibilitar a comunicação não-verbal.

Considerado que o tempo previsto para a realização do grupo focal era em média de três horas e meia a quatro horas foi organizado um lanche com doces, salgados e refrigerante, para se evitar possíveis desconfortos e tornar o momento o mais descontraído possível.

Apesar de as mães terem sido informadas antecipadamente acerca do trabalho a ser desenvolvido, principalmente em relação ao tempo que elas iriam permanecer no encontro, algumas trouxeram seus filhos menores, pois não tinham com quem deixá-los. Diante desse fato, um dos possíveis observadores foi deslocado para ficar com as crianças em outro espaço para que as mães tivessem condições de participar das discussões com tranquilidade e atenção.

Objetivando explorar a lista de temas elaborados previamente, o encontro foi subdividido em três partes: as crianças, o trabalho com e para as crianças na creche e a relação creche-família. Durante os encontros, algumas alterações foram feitas à lista de

temas. As questões surgidas nas discussões, que não estavam contempladas na relação de temas, foram sendo incorporadas a esta.

Inicialmente, o moderador apresentava-se, agradecia a participação de todos, apresentava os objetivos e os procedimentos e, em seguida, discutia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ressaltando o sigilo das respostas. Após a concordância em participar, as mães e as professoras assinaram esse Termo (Anexo 03), o qual ficou guardado com a pesquisadora.

Após a assinatura do Termo, o moderador ressaltava que a participação de todos era muito importante, e solicitava que os demais participantes também se apresentassem e falassem por que seus filhos estavam na creche. Ao final de cada apresentação, o moderador agradecia à pessoa. Depois que todos se apresentaram, o moderador lançou a primeira questão para o debate, solicitando que as mães falassem das suas crianças. Ele encorajava todos a participarem e buscava esclarecer as idéias do grupo perguntando: o que, como, para quê, por que, e até solicitava algum exemplo que pudesse esclarecer o ponto de vista das participantes. Esse procedimento foi adotado para a exploração de todos os itens presentes na lista de temas.

O tempo de duração dos encontros variou entre três e quatro horas, pois as mães menos participativas tiveram participação limitada, talvez pelo fato de terem poucas informações acerca das questões que estavam em discussão.

Com relação à realização do grupo focal com as professoras, de maneira geral os encaminhamentos foram semelhantes aos realizados com as mães. Contudo, a participação das professoras foi diferenciada. Principalmente porque algumas afirmavam que as colegas já haviam falado tudo o que tinham pra dizer.

Ao final de cada encontro, o moderador solicitava a apreciação do grupo sobre o evento. De maneira geral, as participantes consideraram-o muito interessante e sugeriram que outros deveriam acontecer com maior regularidade na creche. As

professoras mencionaram ainda que o encontro possibilitou uma auto-reflexão acerca das suas práticas.

4.5 Análise dos dados

A proposta de análise foi diferenciada em função dos elementos do banco de dados. Os dados observacionais foram analisados tendo por referência o estudo realizado por Bondioli (2004) e Nigito (2004), as quais apresentam uma proposta de análise da organização do tempo no cotidiano infantil. Já os dados do grupo focal foram analisados tendo por inspiração as orientações propostas pela análise de conteúdo de Bardim (1994).

• Dados observacionais

Os dados foram organizados tomando por referencia a creche e a professora. Para estas (creche e professora) foi montado um quadro diário de observação, composto pelos seguintes elementos: atividades, espaço, participantes, agrupamento e modalidade de gestão. Estes itens foram definidos da seguinte maneira:

Atividade: são as ações representadas pelos atores presentes no espaço. Elas podem ter um caráter mais ou menos informal em relação à liberdade concedida aos atores. As atividades podem ser de caráter mais ou menos instrucionais ou podem caracterizar-se como passatempos, brincadeiras, momentos de convívio ou organizacionais.

Espaço: é o local onde os eventos acontecem. O espaço possui grande significado devido às suas características funcionais e sociais que os distinguem. A sala de atividade da turma é o ambiente de referência de um grupo, qualifica a sua pertinência, e enquanto tal é considerada como espaço próprio. Os outros espaços caracterizam-se por suas funções e tipos de atividades neles realizadas, como banheiros,

refeitório, área externa. A organização do espaço, disposição da mobília e dos materiais influencia na maneira como as pessoas que dele participam se comportam. Deste modo, o espaço favorece ou não as interações, favorece, em maior ou em menor medida, a autonomia ou a dependência. Assim, o espaço é um aspecto significativo e com grande influência no dia-a-dia da creche.

Participantes: são os atores presentes nas diversas atividades. Nem sempre os atores foram os mesmos. A presença-ausência das pessoas pertencentes ao grupo ou a presença-ausência de outras pessoas interfere no clima social e relacional das atividades. Por exemplo, quando adultos substitutos estão no lugar do adulto de referência.

Agrupamento: definido como o modo como atores se organizam para desenvolver as ações. A participação destes nas diversas situações de atividade pode acontecer de acordo com modalidades informais: os participantes associam-se ou dispersam-se livremente (agregação livre) ou de acordo com esquemas preestabelecidos como: atividade individual (cada ator realiza a própria atividade individualmente), ou social (atividades em **pequenos grupos** - três ou quatro crianças sentadas em volta de uma mesa -, ou em **grupo** - todas as crianças da turma em um círculo).

Modalidade de gestão: refere-se à maneira como o professor dirige as ações dos atores. A modalidade de gestão indica o grau de intervenção do professor na atividade e o grau de liberdade de decisão e de organização concedida às crianças. As modalidades podem ser: dirigidas pelo professor, quando este estrutura as ações, escolhendo o que fazer, as formas de agregação, o local, e dirige o desenvolvimento da atividade; autônoma, quando gerenciada pelas crianças; ou ainda, modalidade de gestão intermediária, caracterizada pelo fato de que a educadora, sem dirigir diretamente a atividade, intervém predispondo materiais, instruindo as atividades, acompanhando e ajudando as crianças.

Para permitir a visualização de cada um dos elementos no conjunto de dias observados, cada um deles foi tratado em quadros independentes, os quais serviram de base para a sistematização final dos dados, em um quadro síntese. Nesse quadro síntese, encontra-se todos os elementos da análise por turma. Com base nesse quadro, foi possível realizar uma análise global do conjunto de dados observacionais, a qual ofereceu um panorama geral do dia-a-dia nas duas turmas observadas. Essa análise é apresentada primeiramente por elementos independentes (leitura vertical) em relação às atividades desenvolvidas e, em seguida, apresenta-se a leitura horizontal, buscando interpretar a relação existente entre os elementos da análise. Para compor essa leitura horizontal, trazemos alguns registros do diário de campo, que em conjunto com os elementos constituintes do dia-a-dia, nos ajudarão a visualizar melhor as relações adulto-criança e creche-família.

- ***Dados do grupo focal***

Com base nas orientações teórico-metodológicas propostas pela análise de conteúdo, a seguir serão descritas as etapas de análise que foram adotadas nesta investigação.

Após a transcrição das gravações realizadas durante o grupo focal, iniciou-se a análise do conteúdo das entrevistadas. Esta foi subdividida em etapas.

Na primeira etapa foi processado o recorte de conteúdos. Nesta, os relatos foram decompostos e, em seguida, recompostos em temas gerais constituídos por subtemas, por exemplo: o tema relação creche-família foi composto pelos subtemas os atores da relação, as formas de participação, as dificuldades enfrentadas para a promoção da relação e as estratégias utilizadas para superá-las. O recorte de conteúdo possibilitou visualizar, compreender e expressar melhor os significados do discurso dos

participantes. Esses fragmentos dos discursos (recortes de conteúdo), manifestos em palavras, expressões ou idéias, compuseram os eixos de análise.

Na segunda etapa organizou-se os eixos da análise utilizando-se o modelo aberto, pois eles não foram fixadas no início, mas durante o curso da análise. Na terceira etapa, considerando os objetivos da pesquisa, foi processada a reorganização dos eixos, de tal maneira que uma análise mais detalhada dos recortes fosse possível.

Tendo em vista uma leitura mais geral do fenômeno em estudo, após a leitura dos dados do grupo focal e dos dados observacionais, apresentamos o cruzamento entre as crenças e as relações (adulto/criança e creche-família) existentes na creche.

Capítulo V – Resultado e discussão

Neste capítulo apresentamos os resultados do estudo, acompanhados da discussão baseadas na fundamentação teórica que os norteia. É uma sessão composta pelos seguintes subtítulos: crenças de professoras e mães sobre o desenvolvimento da criança que frequenta ambiente de creche, crença sobre o trabalho da creche com e para as crianças, a relação creche-família e a prática das educadoras com e para as crianças.

5.1 Crenças de mães e professoras sobre o desenvolvimento da criança que frequenta ambiente de creche

Os dados aqui apresentados dizem respeito às informações coletadas por meio do grupo focal com participantes de dois microsistemas, professoras e mães. Primeiramente discutir-se-á as verbalizações das professoras e em seguida as verbalizações das mães e, ao final, serão apresentadas as semelhanças e as diferenças entre as idéias dos dois grupos de participantes.

Entendendo crença como idéia e que é possível inferi-las a partir do que as pessoas falam, organizou-se as crenças das participantes tendo por base as dimensões do desenvolvimento, quais sejam: a dimensão **afetivo-emocional**, envolvendo verbalizações referentes à proteção, à atenção, ao contato afetivo; **cognitiva**, envolvendo verbalizações referentes ao comportamento de observação, de atenção, de compreensão, de imitação, de curiosidade; **social**, envolvendo verbalizações que indicam comportamento de interação da criança com os pares e os adultos, bem como o domínio da linguagem oral pela criança; e **físico-motora**, envolvendo verbalizações referentes aos comportamentos de pular, subir/descer, brincar. Em cada dimensão, analisou-se se as crenças dirigem-se para o que Bronfenbrenner (1999) chama de características de competências ou características de disfunções. Ou seja, analisou-se se

as crenças das participantes estão pautadas em conhecimentos, habilidades e capacidades para produzir e dirigir o comportamento ou em manifestações de dificuldade em manter o controle e a integração de comportamentos. Também se analisou os fatores que interferem no desenvolvimento das dimensões e nas características de competência ou de disfunção.

A leitura de competências ou disfunção é relevante para se pensar as ações das professoras, pois essas expectativas podem servir como direção geral para o comportamento destas. De acordo com Goodnow (1988) adultos que esperam o desenvolvimento em uma área podem ser mais prováveis a focalizar naquela área, premiando ou punindo o comportamento das crianças. Sugerindo assim que para essa autora as expectativas são causa e efeito do comportamento das crianças.

No tocante às dimensões do desenvolvimento, as professoras destacam a afetivo-emocional.

“são crianças carentes tanto da questão afetiva quanto da questão financeira” (p. GO). “(...) Elas são carentes de carinho, de afeto, de atenção, de tudo (...)” (P. LE). “São crianças que necessitam muito de afeto, de carinho, né, esse amor que a gente vê” (p.NE).

“A carência de carinho torna as crianças agressivas (...) tem um que é muito agressivo. Ele já me bateu, já me chutou” (p.SA).

“(...) quando elas [crianças] chegam, elas chegam com um determinado, digamos assim, comportamento, elas chegam assim, mais inseguras. Chegam assim, muito carentes de afeto, (...) essas crianças são carentes, elas precisam de apoio, elas precisam de afeto, elas precisam de carinho, elas precisam de um abraço, né e precisam de um beijo, precisam de um cheiro” (p. GO).

“(...) são crianças carentes, são crianças que necessitam dos nossos cuidados e da nossa proteção” (p. GS).

O conteúdo das verbalizações acima indica que em se tratando da dimensão afetivo-emocional as professoras se referem às características de disfunção, pois consideram que as crianças são carentes, ou seja, falta-lhes carinho, afeto, atenção etc. Essa carência ocasiona insegurança e agressividade, isto é, as dificuldades comportamentais são causadas por falta de contato afetivo. Assim, para as professoras, a carência de carinho é a razão das crianças necessitarem da atenção e do carinho que são oferecidos na creche.

As verbalizações das professoras relativas à dimensão afetivo-emocional foram acompanhadas de comentários, explicações e/ou justificativas, as quais apontam para a influência do contexto familiar na carência da criança. Os motivos apresentados para essa influência são diversos: **disponibilidade dos pais** (ex: “a gente vive em uma sociedade mesmo que o pai tem que trabalhar mesmo pra sustentar, tem que ter a comida mesmo. Às vezes não tem tempo, tem 2, 4, 3 filhos, às vezes fica difícil” (p. GS)); **atenção dos pais** (ex: “(...) essas crianças não têm carinho, só são tratado com gritos, com pancada. Aí quando chega uma pessoa assim eles se agarram com unhas e dentes nas pessoas, porque querem carinho” (p. GO; “a criança, ela passa despercebida muitas vezes pelo pai, pela mãe e muitas vezes pelo avô” (p.SA), “quando a mãe do J engravidou (...) ele se tornou mais agressivo ele começou a bater nos colegas a ficar mais tolo, querendo atenção, ficar mais arredio, quer dizer, é aquela coisa que.... eu acho que ela não soube trabalhar, ela meio que deixou isso de lado” (p.GI), “... os pais não se preocupam com a saúde, (...) eu não tô generalizando, mas muitas delas é um descaso total, não há aquela preocupação de levar o filho ao médico, de não... quer se ver livre da criança, eu vejo desse lado...(p.LE)); e a **educação dos pais** (ex: “educação dos pais como um todo ela é muito precária”(p. GO)).

Tendo por base os comentários, explicações e/ou justificativas apresentadas pelas participantes do microsistema profissionais, percebe-se que a idéia de disfunção afetivo-emocional parece estar associada às condições socioeconômicas e culturais das famílias. Assim, suas idéias estão pautadas no que Bronfenbrenner (1999) chama de endereço social, ou seja, o desenvolvimento da criança é explicado a partir dos fatores contextuais onde elas vivem. Apesar de concordamos com Bandioli e Mantovani (1998), no sentido de que é uma abstração pensar na criança separada da realidade social na qual se encontra inserida e, portanto, separada das necessidades da própria

família, necessário se faz ponderar que outros contextos, como a creche, também influenciam no comportamento da criança e não apenas no seu endereço social.

Além da dimensão afetivo-emocional, encontra-se a presença da dimensão social, como uma característica de competência no comportamento das crianças.

“eles interagem muito bem entre eles, eles interagem muito bem. (...) os mais velhos eles vão, eles cuidam, eles ficam ‘Olha vai aqui bebê’, eles pegam na mão. (...) às vezes os pequenos não querem, eles ficam, puxam a mão, e os mais velhos querem alguma coisa, querem estar cuidando. E os mais novos ficam puxando a mão, eles querem liberdade, eles querem brincar” (p.SO).

“tem criança que fala com o olhar, tem uma situação que eu tava com um bebê no colo, o A estava no colo e ele comunica com o olhar, é uma criança que ainda num fala, não verbaliza, mas pelo olhar se comunica (...) (p. GI).

“(...) Eles começam ‘aaah...’, o que foi? O que tu vistes aí? O que aconteceu? Aí eles começam a apontar, ‘o que foi? O que aconteceu, fala?’, aí eles apontam e murmuram mordeu, bateu, caiu ou caaarr, que caaarrrr?. Ou eles ficam na porta da lavanderia batendo na porta, ‘O que você quer aí?’ ‘caaarrro’, que são aqueles velocípedes que ficam guardados lá dentro. Vão procurando uma forma, um jeito de dizer o que é que foi” (p.GS).

Pode-se observar que as verbalizações acima revelam as competências da criança para a interação, pois interagem e expressam seus desejos e necessidades de diversas maneiras, ou seja, mesmo que não dominem a linguagem oral, a criança utiliza outras formas de comunicação com os adultos e/ou com os seus pares. De acordo com as verbalizações, parece que tanto os coetâneos quanto os adultos são responsivos às competências das crianças, pois as interpretam e buscam atendê-las.

A dimensão cognitiva também é ressaltada, sendo considerada uma característica de competência presente nas crenças das professoras.

“(...) as crianças questionam, elas são questionadoras, um exemplo: ‘ei tia por que ainda não saiu o almoço ein?’, eu digo, olha por que as crianças estão demorando a comer ou então saiu tarde mesmo, por que eles custaram a descongelar a comida mas logo eles vão chamar. Daí ele diz ‘ah eu vou já lá’, eu deixo ele ir, ‘aah eu vou lá, pode?’, ‘pode, eu vou lá abro a porta e levo lá na coordenação’, aí muitas vezes eles acham graça e voltam. Mas sempre tem um ou dois que vão lá e dizem ‘eu vou lá mesmo perguntar’, vá, vá lá perguntar” (p.SA).

“(...) eles são questionadores, eles falam, eles questionam, (...) aqui eles questionam e isso desde bebê quando eles não tão a fim de ficar sentados pra almoçar eles não ficam, não; a primeira palavra é não” (p.SO).

A dimensão cognitiva é evidenciada nos comportamentos de imitação, de observação, de compreensão e de questionamento manifestos pelas crianças desde pequenos.

Como característica de competência também foi encontrada a dimensão físico-motora nas crenças das professoras.

“me encanta perceber que coisas que a minha filha com 6 anos de idade demorou muito pra ter uma autonomia, ela ainda faz tolice na mesa e eles não, às vezes, com dois anos, eles já têm atitudes assim, meu Deus, se com 2 anos já estão assim quando tiverem com...” (p.GI).

“quase enfartei por que a E, a primeira vez que ela desceu no escorrega ela subiu só e desceu só, quase que eu infarto. Porque pra mim uma menina de menos de dois anos já estar subindo só no escorrega é demais fazer isso” (GS).

“Na creche, as crianças amadurecem muito rápido, amadurecem muito rápido” (p.SA).

A dimensão físico-motora, vista como característica de competência, é evidenciada nos comportamentos apresentados pelas crianças que freqüentam ambiente de creche que, de modo geral, são manifestados por crianças com mais idade.

As verbalizações das professoras referentes às dimensões cognitiva, social e físico-motora também foram acompanhadas de comentários, explicações e/ou justificativas que evidenciam a influência do contexto da creche nas características de competência para os comportamentos correspondentes a estas dimensões. Os motivos apresentados para esta influência são: **o espaço** (ex: “*elas encontraram aqui um espaço pra se desenvolver (...) a gente está criando crianças autônomas,...*” (p. GI); **o trabalho desenvolvido** (ex: *...esse trabalho que a gente está desenvolvendo é importante. As crianças quando elas chegam, elas chegam, elas são mais inseguras. Passado o tempo a gente percebe que elas se desenvolvem. Elas começam a interagir uma com as outra. A questão da partilha, porque o individualismo é uma questão muito presente, porque, passado o tempo, elas começam a agir, elas começam a se desenvolver, elas começam a compartilhar umas com as outras!* (p.GO); (...) *eles vão crescendo e a gente vê ‘olha essa aqui é uma obra prima minha. Fui eu quem fiz ele ficar assim’. Uma criança de berçário com dois, três anos tu vais fazer a cabeça dela* (p.SA)); **a atenção recebida**

(ex: “*como eles observam muito, e a gente tá sempre ali dando uma atenção, e eles um pouco que refletem também esse cuidado, né. Geralmente com o mais novo, com aquele que tá chorando, aquele que tá mais carente naquele momento, e isso tende a aumentar. Quando eles vão ficando mais velhos eles têm um cuidado maior, eles refletem no...*” (p. SO), “*eles são realmente assim muito curiosos, eu vejo assim (...) no dia-a-dia, as nossas atitudes, assim, refletem muito neles*” (p. GS)).

De acordo com os comentários e/ou justificativas das profissionais, é possível perceber que para elas a creche exerce um papel importante no desenvolvimento de competência nas dimensões cognitivas, sociais e físico-motoras da criança.

Ao contrário da dimensão afetivo-emocional, marcada por características de disfunção, uma vez que as verbalizações são direcionadas para a ausência de características que favoreçam os comportamentos da criança nesta dimensão, as dimensões cognitiva, social e físico-motor são direcionadas para as características de competências, pois evidenciam conhecimentos, habilidades e capacidades das crianças para produzirem e dirigirem seus comportamentos.

No tocante às crenças das mães sobre o desenvolvimento da criança, observa-se a presença das dimensões afetivo-emocional, cognitiva, social e físico-motora. Para essas dimensões as mães destacam apenas as características de competência manifestas pelas crianças.

Na dimensão afetivo-emocional, algumas mães assim se manifestam “*ela é muito carinhosa com os coleguinhas, ela é muito boazinha. (...)*” (m. RO); “*elas são muito amáveis, umas crianças hiper, muito boa*” (m. RS).

As manifestações acima revelam o reconhecimento da competência afetivo-emocional das crianças, a qual é expressa pelas palavras carinhosa, amável e boa.

Além da dimensão afetivo-emocional, foi possível perceber a presença da dimensão social no desenvolvimento infantil.

“Ela é muito **comunicativa**, tudo que acontece aqui ela conta em casa, se alguém maltrata, se alguém fala alguma coisa que, né (...) ela faz muita pergunta mesmo, sobre aqui também na creche, né. Também o que acontece em casa. Ela chega me conta as coisas, faz um monte de pergunta”. (m. EL)

“tudo ela fala direitinho, não tem erro de português, né, assim de falar, de se expressar, não. Ela diz “oi mamãe”, “bom dia mamãe”, “boa noite papai”. (m. JO)

As verbalizações referentes à dimensão social estão voltadas para as competências comunicativas da criança, seja porque ela fala sobre o que lhe ocorre na creche, fato este que parece ser utilizado como uma das estratégias para a mãe obter informações acerca do que ocorre no cotidiano da instituição, seja pelo fato de verbalizar as palavras corretamente.

A dimensão cognitiva do desenvolvimento também está presente e pode ser visualizada nas verbalizações abaixo.

“Ela é muito curiosa e muito **inteligente**. (...) Ela sabe o nome de todos os amigos, ela vai fazer três anos, sabe o nome de todos os amigos, das professoras novas, todo mundo ela sabe o nome, dos que não são da sala dela, tudo o que acontece ela fala direitinho (...)” (m.GI)

“Ah ele é muito **inteligente**, credo! o pequenininho, meu Jesus é muito! Ele conversa muito, ele gosta muito de perguntar as coisas, ele conversa, conversa, conversa...”(m. MA)

“(...) ela é esperta, **presta atenção**, ela não pergunta, mas ela vê o que as outras crianças fazem, o que as outras pessoas fazem e ela quer fazer, e até mesmo pela televisão o pouco que ela assiste ela copia” (m. CA)

“(....) ele é muito **curioso** (...) ele é curioso em tudo, em tudo. Ele tem muita curiosidade, até quando a gente tá conversando ele tá no meio, qualquer coisa ele tá perguntando” (m.AN)

“elas são **muito curiosas**, são muito falantes, tudo elas perguntam. Elas tão naquela fase dos porquês” (m. RS)

“as crianças que estão na creche elas são mais curiosas, elas conversam mais, elas perguntam mais...” (m.EL).

Pode-se observar, no conteúdo das verbalizações acima, que as mães destacam as competências nos comportamentos de observação, atenção e curiosidade manifestadas pelas crianças.

Quanto à dimensão físico-motora as mães também se manifestam focalizando as competências das crianças, como se pode observar nas verbalizações abaixo.

“(...) crianças, são muito travessas. Eles são muito levados. Eles pulam...” (m. MA).

“Tem crianças que tem malícia de morder, de bater, pegar o brinquedo e jogar, beliscar, tem crianças com malícia” (m. VÍ).

“Ele é assim, ele é peralta, uma criança, ele não pára (...) ele meche, ele sobe, e não pode ver um som, ele é muito ativo” (m. AN).

“(...) meu bebê é muito sapeca, eu acho que ele é sim porque toda vez que eu chego eu vejo a professora correndo atrás dele e ele tá subindo nas coisas, (...) tem que ter muita paciência com ele, muita mesma” (m. MA).

“É uma bênção o meu filho, ele só falta derrubar a casa, é uma bênção mesmo, sobe tudo” (m. FA).

Nas manifestações das mães nota-se uma relação entre a competência físico-motora e o comportamento de brincar, pular, correr e manusear coisas. Desse modo, uma síntese preliminar das verbalizações das mães nos permite perceber que, para elas, as crianças são competentes em todas as dimensões do desenvolvimento.

As verbalizações das mães acerca das diversas dimensões do desenvolvimento também foram acompanhadas de comentários, explicações e/ou justificativas que evidenciam a influência do contexto familiar e da creche nas competências das crianças nas diferentes dimensões.

As mães apresentam vários motivos para justificar a influência do contexto familiar nas competências apresentadas pelas crianças, nas dimensões do desenvolvimento mencionadas acima, dentre estas, o **carinho recebido** (ex: “(...) *Elas têm uma convivência boa, nós somos pobres, mas claro, pobre não é defeito, pobreza não é defeito, né. Então elas tentam mostrar que elas são bem amadas, né (...)*” (m. RS); “*eu crio o meu filho com muito amor, muito mesmo, mas quando ele precisa, eu dou uma palmadinha na bunda dele porque não pode deixar sem limites. Eu dou muito amor pro meu bebê*”. (m. FA); “(...) *somos muito afetivos com os nossos filhos, (...) são uns filhos muito queridos. Eu acho que quando a gente contribui com a afetividade, com um carinho com os nossos filhos eles retribuem pra gente também com carinho e com amor. (...) quando a gente dá-lhe uma palmada, às vezes, não por ignorância, mas repreendendo, disciplinando eles...*” (m. JO)). **Atenção recebida** (ex: “*eu procuro buscar um tempinho, deixar um pouco os meus compromissos e ficar um pouco com*

*elas, (...) ter um carinho especial de mãe, de professora é especial, mas nem tanto quanto da mãe”. (m. RS); “eu ajudo ele, ensino o que ele tem que fazer (...) eu acredito que eu tô contribuindo, eu acredito que se não fosse eu e o pai dele ele não ia ser e a professora também, eu acho que ela ajuda bastante”. (m. AN)). **Diálogo** (ex: “Porque eu acho que não adianta viver o tempo todo batendo na criança, (...) eu acho que a pancada não dá jeito, não concerta, mas o que concerta é as palavras, é o diálogo com os nossos filhos” (m.CA); “em casa é assim ‘olha J. não é assim, não, não faça isso’ Olha é muito feio tomar do prato dos outros, é muito feio morder os outros, é muito feio você comer exagerado” (m. JO)). **Imitação** (ex: “tudo que ela vê ela conta, as histórias que a avó dela conta, ela pega as bonecas e conta. Quando chega em casa ela fica contando história pra tudo que é boneca”(m.GI); “ele chama uns palavrãozinhos (rs). Ele aprende lá em casa mesmo com as meninas que ficam falando, a vizinha lá do lado, (...) aí criança tudo fala, tudo repete, é igual papagaio”. (m.EL)*

Nas verbalizações acerca das dimensões do desenvolvimento e da influência do contexto familiar no desenvolvimento da criança, é possível perceber a presença da subjetividade das mães, demonstrada por meio de expressões de amor e de sentimento em relação aos seus filhos. Percebe-se também que as mães se percebem enquanto agentes socializadores de suas crianças. Assim, revelam disponibilizar parte do seu tempo para interagir com os filhos, por meio do diálogo e de brincadeiras. E colaboram com o trabalho educativo da creche, ensinando e aconselhando os filhos acerca do que acreditam ser certo e/ou errado.

Em se tratando da contribuição da creche para o desenvolvimento das competências, nas dimensões do desenvolvimento mencionadas acima, as mães apresentam motivos diversos, dentre eles **as relação** estabelecidas (ex: “(...) o envolvimento dela tá sendo proveitoso, porque ela tá envolvida com as crianças, com as brincadeiras” (m. EI) “porque na creche eles conversam, vejam vídeo, eles fazem

*desenho, tem as reuniões né, tem as brincadeiras didáticas, educativas, disso, daquilo né”. (m.VA); “na creche a criança tá convivendo com outras crianças, (...), elas ficam conversando, aí até perde a vergonha” (m. VI); **trabalho desenvolvido** (ex: “na creche elas [as professoras] não admitem quem fala “ada”,(...) porque se disser “ada”, não é ada é “água”, e você abre bem esse água que é pra criança falar direito (m. JO); “ela aprendeu muito, tipo assim, eu nunca parei pra ensinar pra ela, as cores, hoje ela já sabe. Os números ela tá aprendendo, com três anos ela sabe contar, então, quer dizer que com a professora ela aprendeu muito, desenvolveu muito” (m.CA); (...) elas recebem uma educação que eu não posso dar em casa, é diferente, por exemplo, aprender a desenhar, se envolver. Aquele tempo que as professora têm disponível pra ensinar eu não tenho lá (m. RO); “Tem pessoas que amam mesmo os nossos filhos de verdade, eu tenho certeza, que cuidam muito bem. Então é muito importante esse afeto que elas têm pelos nossos filhos” (m. RS). **Estimulação recebida** (ex: “foi aqui que ela aprendeu a comer sozinha, foi aqui que ela aprendeu a pegar nas coisas, no caneco. Aprendeu a se alimentar sozinha” (m.EL); “Aqui as crianças aprendem a comer sozinhas né, (...) aqui elas têm um jeito, cada uma das professoras tem um jeitinho de dá uma comida. Até iniciar a criança a pegar e dominar, equilibrar o copo e a colher. Aí vai começando aquele processo de educação” (m.VI); “quando ele chegou aqui ele não sabia nem pegar na comida ainda, no pratinho, sentar pra comer, aí ele já começou, a pegar no copo pra beber água que ele não sabia, e depois com um tempo ele foi sabendo” (m. VA).*

Em síntese, para as mães, seus filhos aprendem muitas coisas na creche, seja por meio dos estímulos (áudio-visual, desenhos, brincadeiras) oferecidos, seja por meio da interação com os pares e/ou da imitação do comportamento de outras crianças, seja ainda por meio das relações, principalmente afetivas, com a professora.

Olhando para as verbalizações acerca das dimensões do desenvolvimento (afetivo-emocionais, cognitivas, sociais e físico-motoras), apresentadas pelas participantes dos dois microssistemas, percebe-se que ambos reconhecem a criança como um ser com potencialidades para interagir com o outro (adulto ou criança) e que seu desenvolvimento ocorre por meio dessas interações. Desse modo, parece que as crianças são vistas como participantes ativas do seu desenvolvimento, ou seja, os comportamentos e habilidades que manifestam são derivados das suas experiências no contexto da família e da creche.

Um olhar imediato para a influência das relações no processo de desenvolvimento da criança nos faz pensar que a visão unidirecional e passiva de criança vem sendo aos poucos substituída por uma concepção de que a criança se constitui na interação com o seu contexto físico-social. Contudo, quando se observa os comentários, explicações e/ou justificativas apresentados para os comportamentos manifestados pelas crianças, parece que o foco ainda é basicamente na influência que o ambiente exerce, ou seja, o que ela é é uma consequência daquilo que vem de fora dela como se ela fosse produto do ambiente. Assim, pouco se percebe a idéia de que a criança, com suas características individuais, também influencia no ambiente.

Dada essa constatação, é possível inferir que as crenças das professoras e mães sobre desenvolvimento infantil são ambientalistas, pois se referem basicamente à influência do contexto familiar e/ou da creche na maneira como a criança se comporta. Como exemplo desta crença, uma professora assim se manifesta: *“o meio influencia muito na formação da personalidade. Eu acho que todos nós somos produtos do meio. (...) o meio é determinante na formação, no caráter do indivíduo”* (p. GO). Sendo assim, parece que a criança é resultado das condições ambientais onde ela vive.

Resgatando o estudo realizado por Palácio (1990), o qual aponta três classes de pais: modernos (acreditam que as diferenças individuais resultam da interação entre

os fatores hereditários e ambientais), tradicionais (revelam idéias inatistas) e paradoxais (são ambientalistas), pode-se considerar que tanto as professoras quanto as mães participantes desta pesquisa são paradoxais, pois são ambientalistas, ou seja, consideram que o que a criança é, pode ser atribuído à força que o ambiente exerce no seu desenvolvimento.

Apesar de os dois grupos considerarem o contexto para explicar o comportamento das crianças, a direção em que estes influenciam é diferenciada, particularmente no que se refere à dimensão afetivo-emocional. Para as professoras, a dimensão afetivo-emocional, está associada às características de disfunção e é atribuída ao ambiente familiar, principalmente em função das condições socioeconômicas e culturais das famílias. Já as dimensões cognitivas, sociais e físico-motoras estão associadas às características de competência e são atribuídas ao ambiente da creche, sugerindo assim uma influência positiva da creche/professoras sobre essas dimensões do desenvolvimento. Sendo assim, parece que, para as professoras, as famílias contribuem negativamente para o desenvolvimento da criança, enquanto que a creche contribui positivamente.

As justificativas das professoras no que se refere à contribuição negativa da família, faz-nos pensar que as explicações para os comportamentos das crianças ainda estão focalizadas no seu endereço social, ou seja, as condições socioeconômicas e culturais das famílias parece que são os únicos aspectos considerados quando se trata do desenvolvimento afetivo-emocional das crianças que freqüentam ambiente de creche. Desse modo, as outras experiências dos pequenos, em outros contextos, inclusive a creche, têm pouca importância na constituição de disfunções e/ou competências nessa dimensão.

Considerando que as crenças na dimensão afetivo-emocional são distintas entre as participantes dos dois microssistemas, então, se as crenças influenciam nas

ações dos adultos, é provável que a maneira como estes estão se relacionando com as crianças, nos dois contextos, seja distinta. Logo, se as mães estão acreditando na competência afetivo-emocional das suas crianças é provável que elas estejam buscando relações que promovam contatos afetuosos com seus filhos. Ao contrário, as professoras possivelmente estão se esquivando dessas relações por considerarem que as crianças não apresentam competência para tal.

Essa percepção parece que se diferencia no que se refere às competências cognitivas, sociais e físico-motoras, pois aparece apenas o contexto da creche contribuindo na constituição dessas competências. Desse modo, as experiências da criança, em outros contextos, inclusive familiar, têm pouca influência na constituição das suas competências. Assim, parece que cada contexto influencia de modo distinto e independente no desenvolvimento da criança, bem como não se percebe, nas verbalizações das professoras, indicadores do quanto a criança influencia nesses ambientes.

Algumas possíveis explicações para as verbalizações das professoras acerca da direção em que o contexto familiar e a creche/professora influenciam no desenvolvimento da criança são visualizadas. Uma vez que suas crenças estão centradas no endereço social, parece que as famílias ainda são vistas como incapazes de contribuir positivamente com o desenvolvimento dos seus filhos; as professoras manifestam-se a partir daquilo que acreditam ser a função da escola/creche, qual seja, a transmissão de valores e comportamentos adequados à vida em sociedade; ao afirmarem que influenciam no comportamento da criança, as professoras estão falando sobre elas próprias e sentem-se pouco à vontade em revelar as possíveis fragilidades do trabalho que realizam, por esse motivo destacam apenas a contribuição positiva deste.

Para as mães, todas as dimensões estão associadas às características de competência e são atribuídas ao contexto familiar e da creche. As justificativas para a

influência do contexto familiar estão situadas, principalmente, na atenção e no carinho que a criança recebe, sugerindo assim que as experiências no contexto familiar operam positivamente para o desenvolvimento da criança. Já as justificativas para a influência da creche estão voltadas para as relações estabelecidas com a professora e com as crianças, mas também ao trabalho desenvolvido pela instituição. Talvez a ênfase das mães nas características de competência das crianças deva-se ao fato de que elas estejam falando dos seus filhos, com quem estabelecem vínculos afetivos e não das crianças de maneira geral.

A compreensão das mães acerca do reconhecimento da competência das crianças associada às experiências na família, como também na creche, é relevante, pois indica que elas estão se percebendo como sujeitos que participam do processo educativo da criança. Essa percepção, muito tem a contribuir para a superação da idéia de que a família delega para a creche a responsabilidade da educação dos seus filhos.

Como se pode perceber, há divergência de opinião entre as participantes dos dois subsistemas quanto à direção em que o ambiente familiar influencia no desenvolvimento da criança. Divergências de opiniões quanto à direção em que os diferentes contextos influenciam no desenvolvimento da criança também foram evidenciadas por Melchior e Biasoli Alves (2001). Neste estudo, para as professoras as mães influenciam positiva e negativamente no desenvolvimento da criança. Enquanto que a influência da professora é sempre positiva.

Apesar de os resultados serem semelhantes nestes dois estudos, argumentamos em favor da realização de outras pesquisas investigando a direção em que os contextos influenciam no desenvolvimento da criança para se evitar opiniões consideradas preconceituosas acerca das famílias. Essa necessidade se amplia, principalmente pelo fato de que as mães se consideram participantes ativas do processo educativo dos seus filhos. Ressalta-se que o ponto de vista das mães deste estudo também foi identificado

por Moreira (1999), evidenciando que elas reconhecem as características positivas das suas crianças, bem como se consideram protagonistas da criação e da educação dos seus filhos.

A necessidade de ampliação das pesquisas acerca da direção em que diferentes contextos influenciam no desenvolvimento da criança é reforçada com base nos argumentos apresentados por Géis (1994), a qual considera uma inverdade que os pais das camadas populares apresentam descaso e desinteresse pela educação dos filhos. Esta autora ainda acrescenta que mesmo sendo idealizadas as representações de educação que os pais possuem, eles demonstram estar interessados e empenhados no desenvolvimento de suas crianças. O ponto de vista desta autora é fortalecido quando se analisa aqui as manifestações das mães sobre seus filhos.

Apesar da divergência em relação à direção em que os diferentes contextos influenciam no desenvolvimento da criança, constatou-se coerência quanto à crença sobre desenvolvimento. As participantes dos dois microssistemas acreditam que o ambiente influencia na constituição da criança. Como interpretar essa coerência em grupos distintos, principalmente no que diz respeito à escolarização, uma vez que a literatura vem indicando a influência que esta exerce na formação das crenças ?

Sem pretender negar a importância da escolarização na formação das crenças, destacamos a experiência das profissionais e das mães como um elemento que pode influenciar na formação das crenças das participantes, mesmo porque, como afirma Goodnow (1988), a construção das crenças se dá a partir da incorporação da visão dos outros, por meio de conhecimentos recebidos, mas também por meio da experiência, pois elas são auto-construídas. Assim, é possível que as crenças das professoras sejam influenciadas pelo processo de se tornar profissional, mas também por intermédio das suas experiências com diversas crianças, inclusive com seus filhos. Já as crenças das mães parecem refletir os conhecimentos sobre as crianças, que são compartilhados por

meio das trocas com os filhos, mas também por meio de diversas fontes, tais como revistas, televisão, grupos de vizinhos e outras instituições, entre elas, a creche. Pois, como afirma Goodnow (1988), as experiências podem não estar localizadas apenas nas experiências diretas dos pais com os filhos, mas em experiências externas a família.

Essa compreensão nos remete ao estudo de Seilld de Moura e cols. (2004), o qual sugere que a política de atendimento materno-infantil da cidade de Porto Alegre pode estar propiciando conhecimentos específicos às mães sobre o seu bebê, independentemente da escolaridade que elas possuem, confirmando assim que as crenças são influenciadas por múltiplos contextos (Goodnow, 1988). Mesmo porque, como afirma Bronfenbrenner (1996), o indivíduo se desenvolve por meio das relações que estabelece em diferentes contextos.

A partir das reflexões acima, a semelhança entre as crenças dos dois microsistemas faz-nos pensar que na creche há uma inter-influência entre as crenças de mães e de professoras. Essa inter-influência é relevante para a promoção da relação creche-família, enquanto espaço de construção e reconstrução de crenças, de professoras e de mães, e, possivelmente, de mudanças nas oportunidades educativas oferecidas à criança, tanto na creche como na família.

Além das reflexões em torno da experiência das participantes, e considerando a influência da escolarização na formação das crenças, necessário se faz ler esse dado com base na formação das profissionais, pois ainda que 50% das participantes tenham formação em nível superior, os cursos que realizaram são em diferentes áreas e nem sempre contemplam discussões referentes ao desenvolvimento infantil. Desse modo, com base nos dados desse estudo, bem como nos resultados encontrados por McMullen (1999) e Hyson e Lee (1996), argumenta-se que a formação inicial e continuada das profissionais que trabalham com crianças, precisa contemplar aspectos específicos do

desenvolvimento infantil para que crenças mais adequadas sejam construídas e compartilhadas com as famílias.

Tendo em vista que um dos argumentos para o estudo das crenças situa-se na relação entre crenças e práticas (Miller,1988), no próximo subtítulo discutiremos as crenças sobre o trabalho desenvolvido com e para as crianças na creche. Nesta discussão busca-se identificar convergências e divergências entre as crenças das professoras sobre a criança e as ações promovidas pela creche com e para as crianças.

5.2 Crença sobre o trabalho da creche com e para as crianças

Tendo em vista levantar as crenças das professoras sobre o trabalho com e para as crianças na creche e sua relação com as crenças sobre o desenvolvimento da criança, investigou-se, apenas junto às professoras, como se dá o trabalho na creche. Todas as ações indicadas foram tratadas fazendo parte do processo educativo da criança, contudo não faremos juízo de valor acerca da direção em que esse processo ocorre, ou seja, não será discutido se a educação se dá de maneira positiva ou negativa. Essas formas de trabalhar foram abstraídas das verbalizações das professoras após apresentarem os comentários e/ou justificativas para as suas crenças.

As verbalizações acerca das crenças sobre o trabalho desenvolvido pela creche, dirigidas ao cuidado e educação da criança, foram organizadas em dois eixos: o trabalho com as crianças e o trabalho com as famílias. Contudo, dada a abrangência e especificidade das ações voltadas a estas, essa discussão será desenvolvida no subtítulo relação creche-família.

O conteúdo das verbalizações referentes ao trabalho desenvolvido com e para as crianças foi organizado tendo por base o cuidado e a educação que são oferecidos pela creche. No que se refere ao cuidado, as professoras mencionaram ações voltadas ao **cuidado afetivo**, por meio da relação com a criança, o que exige sensibilidade por parte

da professora para as necessidades que elas apresentam, e a troca de afetos; e ao **cuidado físico**, por meio do atendimento às necessidades de alimentação da criança, saúde e higiene do corpo. No tocante à educação, as ações foram agrupadas em dois aspectos: **educação de limites**, englobando as verbalizações que enfatizaram o ensino do que é certo ou errado, e o que a criança pode e/ou não pode fazer; **educação socializatória**, focalizando as verbalizações nas ações voltadas à interação adulto-criança e criança-criança.

Essas verbalizações serão apresentadas e discutidas separadamente. No âmbito do cuidar, as ações voltadas ao cuidado afetivo podem ser percebidas nas seguintes expressões:

“trabalhar com criança é você saber assim, conhecer quem é a criança, conhecer as suas atitudes, a sua linguagem. É brincar, é estar junto com elas, é ver no olhar delas o que elas querem. O olhar delas é maravilhoso assim, você sabe o que elas querem e você pode assim...” (p. SO).

“o profissional tem por obrigação entender a mensagem da criança. Ela [a criança] não fala, mas tu aprendes com o olhar dela, com o olhar, as atitudes dela. (...) ela não fala, mas a professora tem por obrigação saber lidar com aquela linguagem dela, né?” (p.SI).

“é tudo uma questão da conquista né, da questão do carinho. E como eles observam muito e a gente tá sempre ali dando atenção” (p.GI).

“(...) a criança precisa ser trabalhada com respeito, afeto, com carinho” (p.NE).

A partir das verbalizações é possível perceber que o trabalho voltado ao cuidado afetivo é marcado pelo contato com a criança, o que exige da profissional sensibilidade às necessidades e as expressões dos pequenos e a troca de afetos. Assim, conhecê-las é o ponto de partida para se pensar as ações a elas destinadas. Esse conhecimento ocorre por meio da interação adulto-criança, pois como a criança ainda não domina a linguagem oral, o adulto precisa conhecer as outras linguagens para comunicar-se com ela, como o olhar, o sorriso, o movimento, as atitudes e etc. Desse modo, o respeito, a atenção e o carinho precisam permear o trabalho na creche para que a criança possa desenvolver-se harmonicamente.

Apesar de as professoras indicarem o cuidado afetivo como uma das ações da creche, uma professora reconhece que a instituição não vem trabalhando esta dimensão do processo educativo como deveria.

“A interação com o outro, o afeto, a partilha, a solidariedade é muito importante para o desenvolvimento dessa criança, pra ela mais tarde se tornar um adulto que sabe partilhar, que sabe ser fraterno, que sabe ser, é, afetuoso nas relações. (...). Na prática, o afeto, as relações, a essência do ser humano, isso aí as vezes é deixado de lado. (...). E assim, as relações de amizade, de afeto, os sentimentos, a essência do ser humano é deixado de lado” (p. GO).

De acordo com o extrato acima parece que a professora detém conhecimentos acerca da importância do cuidado afetivo para o desenvolvimento, apesar de enfatizá-lo para o futuro da criança e não para o momento presente, mas admite que as ações nesta direção são limitadas. Contudo, o reconhecimento desta limitação é positivo, pois representa o primeiro passo para que o processo educativo da criança, que se encontra no espaço da creche, seja permeado pelo cuidado afetivo.

Além do cuidado afetivo as professoras mencionam ações de cuidado físico.

Este, em alguns casos, parece estar relacionado às ações de educação.

“(...) a gente corta as unhas, tira cascão de ferida, tira piolho (...) são cuidados que nem é nossa obrigação, é obrigação da família (...)” (p. TE).

“A gente educa essas crianças. Logo que chegam aqui, elas chegam fazendo cocô no chão, comendo com a mão. Sem educação nenhuma, aí aos poucos a gente já vai ensinando eles irem ao banheiro. Vai ensinando eles a pegar na colher, a se alimentar (...). A gente educa os hábitos! Os bons hábitos de higiene” (P.NE).

“Na creche a gente cuida e educa. O educar anda junto com o cuidar, né? No momento que a gente leva as crianças pro banho, a gente vai ensinando, tem que usar o vaso, tem que dar a descarga, tem que lavar as mãos, tem que escovar os dentes, isso aí (p.SI).

Nos extratos acima, é possível perceber que quando as professoras se referem ao cuidado físico, a ênfase principal é no tipo de cuidado e não na maneira como ele é oferecido, exceto quando fazem referência à idéia de indissociabilidade entre cuidar e educar, pois esta parece estar relacionada ao fato de a professora explicar para a criança o que tem que ser feito e como fazer. Dessa forma, é possível perceber a presença de ações voltadas ao ensino de bons hábitos relacionado ao cuidado físico.

A compreensão de indissociabilidade entre o cuidar e o educar como sinônimo de falar para a criança sobre o que está sendo realizado merece reflexão, pois a questão central não são os tipos de cuidados oferecidos a elas, mas a maneira como são oferecidos. Essa compreensão fundamenta-se nas idéias de Garcia (2001), a qual argumenta que quando o adulto realiza ações de cuidado (sejam por meio do tato, do segurar, do manusear, da linguagem) sobre a criança, ele (o adulto) constitui com ela uma gama de relações que contribuem para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de aquisições cognitivas, bem como de interações e experiências individuais e coletivas.

No que se refere à educação, as professoras mencionaram ações destinadas à educação de limites às crianças.

“(...) às vezes a criança tá tola, ela tá... Mas ela quer que você coloque aquele limite. No espaço da UEI eles encontraram pessoas que colocam o limite de uma forma adequada, não é chegando de uma forma... É de uma forma adequada ‘olha bebê não faz que você vai ser bater, você vai se machucar’(p. SI).

“eles têm necessidade de serem chamados. Eles têm a necessidade da imposição do limite. Então eu digo ‘olha você não faz muito barulho, não bata na sua colega, não é pra tá subindo ai nessa mesa’(p.GI).

“eu brinco, eu abraço, eu beijo, mas quando é pra chamar a atenção eu chamo a atenção, Não tem esse negócio de meu amor desce daí! Não, é ‘desce daí agora que eu já falei!!’, eu dou logo esse pity (...) eu chamo atenção, eu fico com ele 6 horas, então eu não vou educar uma criança tola. (p.SA).

“tem que colocar as coisas da maneira certa, chamar atenção quando tem que chamar, por que eles já têm uma vontade própria (p.NE).

“a gente tem que conversar muito com eles a respeito disso [bater no colega], por que já pensou? Bateu, levou, bateu, levou, que é isso? É um trabalho que a gente tem que fazer, é igual morder, é uma coisa que a gente vai, vai tirando” (p.SO).

A educação de limites é caracterizada por ações voltadas ao ensino do que é certo ou errado, o respeito e a boa convivência com as outras crianças, como não fazer muito barulho, não bater no colega, não subir na mesa. As opiniões indicam duas maneiras utilizadas para trabalhar a educação de limites. **Por meio do diálogo**, a professora diz para a criança o que ela não pode fazer e explica por que. E **por meio da imposição**, a professora determina, sem explicar à criança o porquê. Neste caso, parece que a educação de limites e afetividade são trabalhadas separadamente.

A educação de limites na creche também foi encontrada no estudo realizado por Vitta e Emmel (2004) com professoras de berçário, a qual constatou que educar é visto como sinônimo de ensinar o certo e o errado, a conviver bem com as outras crianças e adultos, a ter bons modos e a aprender a cuidar de si.

No trabalho desenvolvido pela creche, as professoras também mencionaram ações voltadas à educação socializatória da criança.

“o professor de educação infantil tem que ter muita conversa né? Muita conversa com a criança, vários assuntos, vários assuntos, né, que você conversa com eles. Eu tenho certeza que eles aprendem. Eu converso com eles sobre todos os assuntos. (p.SI)

(...) eu nunca deixo nenhuma criança sem resposta. Eles tão nessa fase dos porquês, mas não são todos. Quando eles perguntam alguma coisa, eu respondo e aí eu falo, ‘tá, tá bom? Te respondi? Cê quer fazer outra pergunta, cê pode perguntar’. Eu tento responder de acordo com a curiosidade deles” (p.SA)

“Quando alguma criança fica fazendo perguntas, eu respondo assim no grupo, eu digo, olha o colega tá falando assim, assim e assim, eu respondo no grupo que já é pra ir um informando o outro né, assim daqui. Eu geralmente faço assim com eles” (p.NE).

“você tem que ensinar brincando, através da brincadeira, eu utilizo muito o lúdico dentro da minha sala” (p.SO)

De acordo com as verbalizações das professoras, é possível perceber que o trabalho voltado à educação socializatória ocorre por meio da interação adulto-criança e criança-criança. Na interação adulto-criança as professoras apontam o diálogo, aparentemente em grupo, como o caminho para a aprendizagem. Nesse tipo de diálogo, parece que os participantes têm papéis diferenciados, as crianças expressam seus questionamentos e a professora responde a elas. Já as ações que privilegiam atividades compartilhadas entre crianças ocorrem por meio da brincadeira.

As ações destinadas à educação socializatória da criança indicam que, no trabalho da creche, as relações adulto-criança e criança-criança têm espaço garantido, sugerindo assim que, por meios das relações que estabelece, a criança tem oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem para se tornar humano. Essa perspectiva é compartilhada por Tristão (2004), pois esta considera a creche como o lugar onde as crianças aprendem as relações fraternas, de solidariedade, de comprometimento, de ajuda ao outro, de se importar com o outro.

Olhando para as verbalizações das professoras votadas à educação socializatória, percebe-se que o foco está nas ações coletivas, contudo a direção está, principalmente, nas mãos da professora. Ações coletivas são de suma importância, pois, como mencionado acima, por meio delas a criança aprende e experimenta tornar-se humano, por intermédio da convivência com outros humanos, grandes e pequenos. No entanto, essa forma de comunicação, centrada na direção do adulto, dificulta a socialização de saberes, a troca de experiências, de idéias e a valorização da palavra do outro. Por essa razão, Camargo (2005) sugere que os adultos envolvidos no processo educativo da criança, voltem sua atenção ao fato de que a construção do conhecimento só é válida e significativa quando há troca e sentimento de reciprocidade entre os sujeitos, por meio da convivência e das relações estabelecidas. Por essa razão, no trabalho com crianças se faz necessário ações dirigidas pelo adulto, mas também ações em que a criança possa escolher o que deseja fazer, com quem fazer, onde fazer e o tempo que ela precisa para fazer.

Diante dessas reflexões, pode-se inferir que, nas ações de cuidado e educação, é imperioso haver ações coletivas, mas também individuais, pois a professora precisa olhar, ouvir e sentir as crianças pelas quais é responsável, ou seja, na creche o adulto precisa perceber cada uma das crianças como um ser único e especial. A importância de ações individualizadas é reforçada por Tristão (2004), enfatizando que a professora precisa conhecer cada criança e suas necessidades e possibilidades, para que uma prática humanizadora aconteça na creche. Lordelo (1997) também compartilha essa idéia e argumenta que, mesmo em condições materiais precárias, o ambiente coletivo não é sinônimo de despersonalização.

Analisando as verbalizações das professoras acerca das suas crenças sobre o trabalho desenvolvido na creche, é possível visualizar a crença em ações voltadas ao cuidado (físico e afetivo) e à educação (de limites e socializatória). No entanto, parece

que esses aspectos, com exceção das orientações para como cuidar do corpo, ainda são trabalhados de maneira independente. Assim, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar parece que ainda não é uma realidade no espaço da creche investigada. Desse modo, possivelmente, ao contrário do desenvolvimento integral da criança, a creche ainda vem trabalhando como se o desenvolvimento fosse um processo dividido em partes e que ocorre de maneira independente umas das outras.

Em se tratando de ações destinadas ao cuidado, nota-se que o cuidado físico foi pouco mencionado pelas professoras como uma das ações desenvolvidas no espaço da creche. A pouca ênfase atribuída a esse aspecto merece reflexão, uma vez que ele não pode ser considerado um aspecto menor ou secundário na educação da criança. Esse fato talvez possa ser explicado pela pouca compreensão da inseparabilidade de ações de cuidado e educação como atitudes indispensáveis ao desenvolvimento integral dos pequenos.

No que se refere às ações voltadas ao cuidado afetivo, considera-se que elas representam um avanço em relação aos cuidados oferecidos pela creche, pois historicamente estes estiveram limitados ao cuidado físico, ou seja, direcionados aos cuidados elementares para garantia da sobrevivência. No entanto, parece que para algumas professoras, o cuidado afetivo ainda é oferecido em função da condição de “deseestrutura” das famílias, que são as responsáveis pelas características de disfunção dos comportamentos das crianças (“elas não recebem carinho de mãe, carinho de pai, mas elas têm o carinho das professoras” (p.Sa)), e da sua importância para o futuro da criança, e não em função da compreensão de que a satisfação das necessidades afetivo-emocionais estão na base do desenvolvimento infantil, pois como afirma Bowlby, (1969) é com a presença do adulto que a criança estabelece relações estáveis que dão segurança física e emocional para explorar o ambiente e os objetos ao seu redor.

De maneira geral, parece que as ações destinadas ao cuidado (afetivo e físico) oferecido à criança não são vistas como necessidades inerentes ao desenvolvimento infantil, em função da sua vulnerabilidade que é característica da faixa etária em que se encontra, mas sim para suprir o que a família não pode oferecer. Desse modo, percebe-se que para as professoras, a creche ainda assume função de compensar necessidades básicas da criança que deveriam ser atendidas pela família.

Outra questão relevante em se tratando do cuidado que merece reflexão é a partilha de responsabilidade com definição de papéis. Perpassa no conteúdo das verbalizações das professoras que o cuidar na creche se diferencia do cuidado oferecido pela família. Para uma professora, o cuidado oferecido pela família é em “sentido mais profundo” (p. Te), argumentando que ela (a família) cuida dos ferimentos da criança, tirar piolho, levar ao médico quando estiver doente e etc. Enquanto que a creche trabalhar na orientação e na manutenção da higiene. Essa falta de definição de papéis muitas vezes gera conflitos entre pais e professoras, pois “tem pais que não entendem, a gente vai conversar e eles não vão nem aí, não querem nem saber, e ainda ficam com raiva” (p. Ed). Conflitos entre pais e professores, em função de cobranças relacionadas à saúde e ao bem-estar da criança, também foi encontrado no estudo realizado por Forest & Weiss (2003), pois em algumas situações, o professor necessita cobrar dos pais atitudes que visam ao melhor desenvolvimento da criança, mas essas ações nem sempre são bem interpretadas pelos pais.

Neste sentido, observa-se que a preocupação, quanto à partilha de responsabilidade, situa-se no tipo de cuidado que cada instituição oferece e não quanto à especificidade do cuidado oferecido pela creche, ou seja, parece que as professoras ainda precisam compreender que o que diferencia os cuidados oferecidos pela creche dos oferecidos pela família é a intencionalidade educativa e não o tipo de cuidado oferecido. Sendo assim, mais importante que o tipo de cuidado é a forma como ele é

oferecido às crianças, pois, como afirma Forest e Weiss (2003), ainda que as necessidades humanas básicas sejam comuns, a diferença existente é quanto à forma de cuidar, pois esta é influenciada por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil.

Quanto às verbalizações relativas às ações voltadas à educação, estão direcionadas à educação de limites e à educação socializatória. As ações voltadas à educação de limites estão direcionadas para a aprendizagem, por meio da instrução, do ensino. Enquanto que as ações dirigidas à educação socializatória estão centradas no compartilhamento, mas sob a direção da professora. Deste modo, percebe-se que o ambiente de educação da creche vem sendo espaço de construção, mas também de transferência de conhecimentos, ou seja, o conhecimento também está sendo apresentado ou imposto às crianças.

Ações destinadas à educação da criança, ainda que sob a direção da professora, com ênfase nas relações adulto-criança e criança-criança, indicam que na creche existem algumas iniciativas marcadas por ações voltadas à criança no seu momento presente e não no sentido de prepará-la para ingressar no Ensino Fundamental, evidenciando assim que as professoras compreendem que o sujeito na educação infantil é a criança e não o aluno (Rocha, 2000).

A leitura acerca das crenças das professoras sobre o trabalho desenvolvido nos permite perceber que estas estão dirigidas ao cuidar e ao educar, contudo parece que estes aspectos são trabalhados separadamente. Desse modo, pode-se perceber que as diferentes dimensões do desenvolvimento da criança são alvo de atenção nas ações da creche, mas estas ainda são tratadas de maneira independente umas das outras. Sendo assim, a creche ainda não vem desenvolvendo sua função educativa. Essa constatação nos faz pensar que as profissionais talvez ainda estejam encontrando dificuldade na promoção de ações que possam garantir o desenvolvimento integral da criança.

Analisando as crenças sobre o desenvolvimento da criança que frequenta ambiente de creche, em conjunto com os comentários, explicações e/ou justificativas apresentadas e as crenças sobre o trabalho com e para as crianças, percebe-se que há aproximações entre elas. Entretanto, há de se considerar o risco desta afirmação por se tratar de resposta das professoras sobre suas ações.

A crença de que a criança apresenta disfunções na sua dimensão afetivo-emocional parece estar associada ao trabalho destinado ao cuidado afetivo, sendo que este é visto no sentido de oferecimento e não de troca. Ou seja, a partir da crença de que a criança apresenta carência afetivo-emocional, em função da desestrutura familiar onde ela vive, a professora parece se colocar na posição de quem tem o afeto que falta para as crianças, e lhes oferece. Essa maneira de olhar para a criança sugere que a professora desconsidera a criança enquanto sujeito que desde o seu nascimento já apresenta capacidades para estabelecer trocas, as quais influenciam e são influenciadas pelas relações que ela estabelece no contexto onde vive.

A crença nas competências cognitivas e sociais da criança parece estar associada a ações educativas, voltadas à educação de limites e socialização das crianças. Porém, observa-se que, apesar do reconhecimento dessas competências, as ações ainda estão, predominantemente, centradas na direção do adulto.

O domínio da direção do adulto nos remete para a influência da crença ambientalista nas ações das professoras, uma vez que, de acordo com Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (1992), na crença ambientalista o adulto é o principal agente e promotor do desenvolvimento infantil, pois ele ensina e dá à criança o que ela não tem, moldando seu comportamento, seu caráter e seus conhecimentos. Sendo assim, podemos concordar com Frang (1996), McMullen (1999) e Vartuli (1999), segundo as quais as crenças guiam, mesmo que parcialmente, as decisões que as professoras tomam. Contudo, é necessário relativizar a relação entre as crenças das professoras e o

que elas dizem que fazem, pois como afirma Goodnow (1988, 1996), respostas dos adultos sobre suas ações podem gerar resultados ambíguos.

Nessa perspectiva, considera-se que para uma leitura coerente daquilo que ocorre no dia-a-dia da creche, o conhecimento das crenças sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o trabalho desenvolvido na instituição não é suficiente. Isso porque, como afirma Melo (1996), as crenças orientam as práticas e dão significado a elas, mas, não são condições determinantes ou suficientes para as ações. Isto posto, considera-se que, por meio de estudos observacionais, podemos melhor visualizar o trabalho desenvolvido na creche, bem como a sua relação com as crenças das professoras.

Resgatando que no trabalho da creche, além das ações destinadas de modo direto às crianças, é também realizado um trabalho junto às famílias, no próximo subtítulo discutir-se-á a crença de mães e professoras sobre a relação creche-família.

5.3 Relação Creche-família

Como foi mencionado anteriormente, no trabalho da professora de creche as ações estão voltadas às crianças e às famílias, pois é impossível trabalhar com a criança sem a parceria com os familiares. Dada a relevância dessa discussão discutir-se-á, a seguir, a análise dos dados referentes à relação creche-família, considerando a visão das participantes de dois microssistemas, professoras e mães. Para fins didáticos, os dados foram organizados em eixos, quais sejam: os atores da relação, as formas de participação, as dificuldades enfrentadas para a promoção da relação e as estratégias utilizadas para superá-las.

Considerando a perspectiva de que as crenças guiam as ações, discutir-se-á inicialmente a visão das professoras e mães acerca dos atores que participam da relação

creche-família, ou seja, primeiramente discutir-se-á a visão que as professoras têm dos familiares, especialmente das mães, seguida da visão que as mães têm das professoras.

Visão das professoras sobre os pais: as famílias, como já mencionado no capítulo que trata da crença sobre o desenvolvimento da criança, possuem baixo nível socioeconômico (carentes financeiramente, baixa escolaridade) e em geral são chefiadas por mulheres. No que se refere, especificamente, à participação dos pais no espaço da creche, a maioria das famílias é vista como desinteressada, como expressam os extratos abaixo:

“são pouquíssimos que estão interessados no desenvolvimento da sua criança aqui. A maioria é desinteressada” (p. TE).

“os pais acham que não têm mais responsabilidade de cuidar dos filhos quando eles freqüentam a creche. Quando eles deixam a criança na creche eles transferem a responsabilidade para a instituição e se eximem das suas responsabilidades” (p.GE).

“Eles têm uma concepção de que coloquei na unidade, transferi minha responsabilidade. Pronto, tá lá e o período que ele tiver ali eu transferi minha responsabilidade” (p.GI).

“tem momentos aqui que eu me sinto angustiada, por ver muita coisa em relação às crianças, em relação à família, porque a gente quer um pouco mais a atenção... E nós não temos, muitas das vezes nós não temos aquela troca. (p. SA)

“Não tem aquela preocupação de levar o filho ao médico. Quer se ver livre da criança, eu não tô generalizando, mas muitas delas é um descaso total” (p. SO).

No tocante à **visão das mães acerca das professoras**, aquelas manifestam uma visão de professora como sinônimo de mãe, como ilustrado abaixo:

“elas, as professoras, são a segunda mãe dos nossos filhos (m. EL).

“elas são como mãe, impondo uma coisa que ela [a criança] tem que fazer (...) ela tá ali, ela tá vendo, um simples detalhe faz uma diferença grande (ex. Ela pegava o caderno rasgava tudo, ela disse: “o seu caderno vai ficar aqui, quando você aprender a ter cuidado com as suas coisas você leva o caderno”) (m. AN).

“Elas são a segunda mãe deles. Eu acho que elas são a segunda mãe dos nossos filhos porque elas são ensinadas pra isso, pra educar as crianças, pra ensinar o que é certo, o que é errado entendeu” (m. EL).

Olhando para as verbalizações das professoras parece que elas têm uma visão negativa dos pais. Para as professoras, os pais não assumem seu papel e transferem suas responsabilidades para a creche. Essa visão acerca dos familiares merece reflexão, pois se eles são considerados desinteressados e irresponsáveis com as questões relacionadas

aos filhos, possivelmente poucos esforços serão empenhados para envolvê-los na creche, e esta não irá aproveitar as contribuições que a família pode oferecer-lhe.

Analisando a visão das professoras acerca das famílias, percebe-se quanto necessário é conhecê-las, suas dificuldades, suas necessidades e suas expectativas em relação à creche, pois, como afirmam Bahia, Magalhães e Pontes (2007), a visão que se tem dos familiares pode oferecer indicadores sobre as bases em que as relações se constroem e se mantêm. Assim, quanto mais se conhecer a família e o contexto de vida da criança, melhor será a relação da creche com a família. Contudo, é necessário se despir de preconceitos para se evitar estereótipos que podem gerar a desvalorização das capacidades e potencialidades dos pais. Esses estereótipos podem suscitar uma postura ofensiva da creche e dificultar o envolvimento ativo dos pais (Bhering e De Nez, 2002).

Ainda que as professoras manifestem uma visão negativa dos familiares, as mães referem-se positivamente às professoras. Na visão delas, a idéia de professora está associada à de “mãe”, no entanto esta associação refere-se ao papel educativo que ambas exercem na educação da criança. Nesse sentido, percebe-se que para as mães o papel da professora não está restrito ao cuidado e nem tão pouco à transmissão do saber sistematizado, mas à formação geral da criança. Essa visão de professora enquanto mãe é justificada pela formação da profissional.

A divergência de opiniões entre as participantes dos dois microsistemas deve ser objeto de reflexão, pois, se na atualidade, a creche com função educativa configura-se como integrando e não substituindo a família, os adultos assumem papéis peculiares, mas complementares. Assim, é impossível eliminar as figuras parentais do processo educativo em espaço coletivo, bem como é preciso valorizar as professoras que estão próximas às crianças, mesmo estando fora do ambiente familiar. Desse modo, a relação creche-família é indispensável para que a instituição cumpra sua função educativa.

Um aspecto relevante a considerar nas falas das mães é o papel educativo das professoras, todavia elas reconhecem a sua responsabilidade com a educação dos seus filhos.

“(...) Se ele já vem uma criança mal-educada, não tem como ele obedecer à professora. Então eu tenho por obrigação de educar o meu filho”. (m.AN)

“a educação vem de casa, mas a professora contribui muito pra educação, é o ator principal. A educação vem de casa, se ela tem um bom exemplo em casa, claro que ela vai ter um exemplo na escola, mas muitas das vezes a criança é mal-comportada, mal-educada, mas a professora tenta educar porque ela é uma educadora, ela tá ali pra educar as crianças. (...) a professora está pra educar, ensinar. Claro, é do ensino que vem a educação, ela tá ali pra educar e pra ensinar”. (m. RS)

As verbalizações das mães nos permitem perceber que para elas o papel educativo das professoras não substitui a função materna na educação das crianças, sugerindo, assim que as mães têm noções acerca do papel de complementaridade das duas instituições. Dessa forma, parece haver divergência de idéias entre professoras e mães, pois para estas as mães não assumem as suas responsabilidades e delegam para a creche as suas funções. As mães, entretanto, afirmam que compartilham com a creche e não se excluem das suas responsabilidades. Essa consciência de mães usuárias de creches, acerca da partilha de responsabilidade, também foi encontrada no estudo realizado por Geis (1994). Esta autora ainda argumenta que a literatura vem revelando ser uma inverdade que os pais das camadas populares apresentam descaso e desinteresse pela educação dos filhos.

Em se tratando do eixo **formas de participação**, de acordo com as professoras, diferentes formas são adotadas pela creche para promover a relação com os familiares. A promoção de eventos (reuniões e festas) foi relatada por elas como uma estratégia para aproximação dos familiares com a instituição.

“eles participam, mas não é sempre, participam mais quando tem algum evento, alguma festa. Eu acho que deixam muito a desejar (...)” (p. TE).

“nas nossas reuniões a gente mostra que nós temos um determinado tipo de responsabilidade, mas os pais também têm a sua responsabilidade” (p. SA).

A participação dos familiares também ocorre quando são solicitados para conversas individualizadas, diante das necessidades dos filhos, nos momentos de entrada e de saída da criança na creche.

“a gente procura estar sempre chamando. A gente tá com a criança praticamente seis horas todos os dias, de segunda a sexta. Então a gente sabe quando a criança não tá legal, quando a criança tá com cólica, quando a criança tá com um machucado diferente, tá com um arranhão” (p.GI).

“tem aqueles que só vêm quando a gente chama pra conversar, pra pedir o material de higiene” (p.SI).

“tem bebês que ficam doentes, ai nós chamamos os pais pra conversar sobre isso. Mas pra interagir, a família deixa a desejar com o trabalho...” (p.GO).

“eu procuro pegar eles na entrada né? Por que nós temos muito pouco contato com eles. Quando eles vêm deixar o filho deles, e ali eu faço algumas perguntas sobre como tá o bebê. Têm casos de mães que chegam chorando, falando que estão com problemas, dificuldades na família. E isso [problemas da família] transpassa um pouco pros nossos bebês, bebês calados, bebês assim agressivos, bebês que não interagem, que ficam tristes no seu cantinho. Eu procuro conversar com os pais acerca disso, procuro conversar sobre desenvolvimento. É rápido. É, por que o tempo é curto né, e se há algum problema eu procuro conversar com eles”(p. GS).

De acordo com as professoras, os familiares também promovem a relação informando e buscando informações sobre a criança e procurando saber sobre o trabalho desenvolvido pela creche.

“têm aqueles pais que querem saber, ‘meu filho comeu? Comeu o quê?, olha professora ele não comeu por que ele tá assim, assim, assim’. Sim, olha ele tá, hoje ele tá meio arredio ” (p. SO).

“tem muitas mães que procuram conhecer o trabalho e eu procuro também conversar com elas, né, a respeito do dia-a-dia da criança mesmo” (p. LE).

As mães também fazem referência às diferentes formas em que participam na creche. Dentre elas os eventos, como festas e reuniões, promovidos pela instituição.

“venho todas comemorações que tiver eu procuro vim, reunião todas que tiver eu venho, todo tempo que tiver pra participar eu tô participando” (m. DE).

“eu participo das festas, todas eu venho, no dia das mães, no dia dos pais (...) sempre que tem reunião que eu sou comunicada eu venho, eu deixo o que tiver pra fazer, eu quero participar pra saber o que tá acontecendo dentro da creche. É importante a mãe tá atenta pra tudo que acontece, o que for falar, se você pode fazer alguma coisa pra melhorar a creche, pra melhorar o desenvolvimento do seu filho (m. RO).

(...) nem todo tempo se está disponível pra participar de reunião. (...) Então eu acho importante a reunião sim, mas os pais têm que ser participativos na escola, tem que pedir informação das professoras como o filho tá se desenvolvendo, como o filho tá se comportando. (...) A reunião é importante sim, porque na reunião a gente sabe todos os detalhes, tudo a gente sabe. (...) mas eu acho que os pais têm que ter participação na escola, têm que ser participativo (m. RS).

Outra forma relatada pelas mães é por meio de conversas individuais no horário de entrada e de saída da criança do espaço.

“eu converso com a professora dele, tanto quando eu venho deixa, quando eu venho buscar, que eu faço questão de vim deixar e vim buscar que é justamente na saída que eu pergunto “e aí professora foi tudo bem no dia?”. Que é justamente se ele aprontou alguma coisa né, que é pra ela me dizer, que é pra mim repreender em casa, porque se não falar, como é que eu vou adivinhar” (m. GI)

“toda vez que eu venho buscar a J. ou quando eu venho trazer de manhã, eu pergunto ‘professora e a J.? Tudo bem?’, ela diz: ‘não, não tá tudo bem’, ou então, ‘não a J. tá mal-comportada’. Porque a gente tá sempre sabendo de coisas novas, das novidades né, e (...) a gente tem que tá atento pra tudo”. (m. RS)

“Eu penso assim, se a mãe não trás o filho pra creche a professora quer saber no outro dia por que ela não foi, o que foi que aconteceu com a criança, elas exigem, né. Então, a mesma coisa a mãe, também exige coisas das professoras, alguma questão ela quer saber”. (m. VI)

“teve tempo da minha filha chegar com dedo machucado e eu disse “olha professora péra aí preste atenção”(m.RS)

As opiniões das participantes dos dois microssistemas são semelhantes no que se refere à forma e ao conteúdo da participação, ou seja, ambos mencionam os eventos e a conversa informal, em geral no horário de entrada e saída, como espaço de troca de informações entre a família e a creche. Quanto ao conteúdo da relação entre as instituições, este está voltado à solução de problemas de saúde e de comportamento apresentados pela criança. Além de que, tanto professoras quanto mães mencionam o interesse destas em buscar informações sobre sua criança e seu desenvolvimento no espaço da creche. A partilha de responsabilidade que creche e família precisam assumir para garantir o bem-estar da criança que frequenta o espaço também faz parte do conteúdo da relação entre professoras e mães. Desse modo, a relação parece superar a idéia de buscar contato apenas para solucionar problemas imediatos. Com base nesse resultado, considera-se que os resultados deste estudo se diferenciam dos resultados encontrados por Bhering e De Nez (2002), as quais observaram que os comunicados entre creche-família são parciais e limitam-se aos aspectos práticos do dia-a-dia da criança.

Apesar de haver concordância quanto à forma e ao conteúdo da relação entre as instituições, os dois grupos manifestam opiniões diferenciadas quanto à adesão das famílias. As professoras reafirmam a ausência daquelas. Já as mães se consideram participativas e argumentam que mesmo diante da falta de tempo, priorizam participar dos eventos promovidos pela creche ou buscam contato direto para obter informações sobre o filho.

Analisando as formas como a relação creche-família ocorre, é possível perceber que ela acontece em momentos pontuais da rotina da creche, como eventos e entrada e saída. No entanto, no que diz respeito à iniciativa dessa relação, tanto as professoras quanto as famílias a iniciam. Quanto ao conteúdo, parece que este vai além da solução de problemas imediatos, pois professoras e familiares trocam informações sobre a criança, sobre seu desenvolvimento e também sobre o trabalho da creche. Do ponto de vista da iniciativa para a relação, pode-se dizer que na creche as relações são bidirecionais, pois são iniciadas por professoras e mães, exceto em reuniões. Contudo, o tempo destinado para as relações parece limitado, o que parece vir dificultando as professoras conhecerem melhor a singularidade das famílias e das crianças. Talvez, por esta razão algumas vezes as professoras referem-se negativamente aos pais.

Embora no aspecto iniciativa e conteúdo da relação se perceba alguns avanços, parece que a participação dos pais ainda é passiva, uma vez que eles não se envolvem no processo educacional dos filhos no espaço da creche, ou seja, a relação parece limitada à busca e à transmissão de informação.

Ainda que existam pais que participem da creche, buscando informação sobre a criança e o trabalho realizado pela creche, as professoras revelam que há aqueles que não participam nem em eventos e nem no momento de entrada e de saída da criança, como pode ser visto nas verbalizações abaixo:

“(...) tem aqueles que nem no dia da festa não vêm. Durante o ano letivo a criança tá todos os dias aqui na unidade, às vezes até doente, mas quando é dia de festa não participa, porque a mãe não vem, também não manda ninguém”. (p.SI)

“eles mandam os filhos com outras crianças e a gente passa o ano e não vê o pai”. (p. GI)

Apesar de as mães afirmarem que participam de diferentes maneiras, elas também admitem que há aquelas que não se interessam pelos filhos:

“Os professores às vezes se interessam, chamam tudo e tal, mas parece que não tem a retribuição da mãe em termos de se interessar pela filha, aí elas [as professoras] já vão se conformando” (m. EL).

“Eu acho assim, tem muita mãe que chega aqui e só faz deixar seu filho. Muitas vezes vai trabalhar lógico, mas muitas vezes não vai fazer nada, mas mesmo assim, mesmo que tu vais trabalhar eu acho que tu não fica com a consciência legal se tu não souber como teu filho passou o dia aqui e com quem ele passou o dia principalmente”. (m. VI)

Analisando as verbalizações das professoras e das mães acerca dos pais que participam e daqueles que não participam, percebe-se que existem aqueles desinteressados, mas também existem os que se preocupam com o bem-estar do filho durante o tempo em que ele permanece no espaço da instituição. Isto revela que a creche precisa valorizar a participação dos pais que demonstram maior interesse e, quem sabe, em conjunto com estes, construir ações para alcançar os menos participativos, pois, além de constatar a existência de pais que não participam, é necessário buscar alternativas que possibilitem o envolvimento de todos.

Apesar das ações da creche, os dois grupos de participantes mencionam as dificuldades enfrentadas na promoção da relação. Assim, no **eixo dificuldades enfrentadas**, ambos se referem à forma como a creche vem promovendo a relação entre as instituições.

“(…) se é reunião eles participam, se eu convoco uma reunião rápida eles vão, eles conversam. Mas eu ainda acho que é pouco pra quem trabalha com educação infantil” (p. SA).

“eu acredito que com certeza nós aqui da unidade precisamos melhorar muito essa relação. Aqui elas estão ainda muito à parte, elas estão realmente só em vir deixar e buscar e às vezes vêm pra reunião e não têm muita liberdade, não têm muito acesso, elas não participam muito ainda da vida da creche. Ainda tá muito fechada, na verdade o que eu percebo é isso, ainda tá muito fechada aqui pras mães (p. GO).

A forma como uma das dificuldades na promoção da relação creche-família também é compartilhado pelas mães, como ilustrado abaixo:

“Eu acho que a participação é mínima. Porque nós somos chamados a participar em período de festa, comemorações. Mas o que eu queria mais assim é reunião, participar dos problemas, das dificuldades assim de uma criança, chegar com a gente e participar, assim eu me sentiria melhor se eu me envolvesse nesse trabalho de reunião com os pais (m. CA).

“(…) a creche não tem mais outras oportunidades. Eu acredito que se tivessem mais oportunidades eu participaria como reuniões, que eu queria, que eu me interesse muito, procuro sempre saber, sempre conversar com a professora. (...) Quando tem alguma coisa eu sempre venho, quando tem, é em festa (...) toda vez que ela me convida eu nunca recuso, sempre eu venho, tô disponível. Se eu tiver algum compromisso eu desmarco, que eu acho que a gente tem que saber da educação do nosso filho, sobre o local que ele tá, o ambiente, tudo. Sempre eu procuro ter informações, obter informações. (...) Participando de tudo no geral e principalmente nas reuniões, que é o que eu mais queria que tivesse (m. RS).

“Acredito que o que falta é isso [reunião], se tivesse isso também eu não recusaria, o que mais eu quero que tenha é isso, cada vez mais participar do que se trata da educação do meu filho, tratasse dele e de tudo que se refira a ele é interessante pra mim” (m. GI).

“(…) eu achava que ela [a professora], não participava pra mim muitas coisas da creche, do que acontecia lá na sala de aula; se eu não fosse perguntar, eu não sabia até hoje” (m. RO).

A partir das verbalizações acima é possível perceber que a forma como a relação vem sendo conduzida limita a participação dos pais em contatos episódicos (entrada e saída, festas e reuniões). Como consequência dessa restrição as crianças são a fonte de informação para os pais daquilo que acontece na creche e para as professoras daquilo que acontece no ambiente familiar. O que resulta em informações superficiais para ambos.

Além de dificuldades relacionadas à forma, as professoras fazem referência à falta de tempo dos pais e à incompreensão dos familiares quanto ao trabalho com as crianças em espaço coletivo. Já as mães não manifestaram dificuldades para se relacionar com a creche.

“... as mães têm dificuldade de virem por conta dos trabalhos, por conta das atribuições que elas têm” (P.SO)

“É, é difícil, é difícil, às vezes o pai não quer aceitar que a criança tem que ficar afastada durante aquele período por causa da micose, por causa do piolho, da diarreia porque tem que ir ao médico e por ser difícil. Aí cabe a nós toda uma paciência redobrada e procurar conversar com ele (...) a gente perguntava você fez exames? ‘não, tá aqui a requisição, eu vim aqui lhe trazer a requisição’, mas não fez o exame. Essa situação passou a melhorar um pouco quando a gente começou a cobrar atestado médico. Aí nós começamos a cobrar e começamos a dizer, olha tem a questão da vaga. (...) nós começamos, não sei se foi correto, usar um pouco dessa necessidade, usar um pouco dessa estratégia, dessa necessidade que eles têm da vaga” (P.GI).

Freqüentemente a literatura (Haddad, 1991; Oliveira, Mello, Vitória & Rossetti-Ferreira, 1992; Mello, 1998) relata dificuldades em promover a relação creche-

família, pontuada por conflitos e sentimentos ambíguos de ambas as partes. Do lado das mães, culpa, hostilidade, medo de perder o amor da criança, sentimentos de inferioridade, entre outros, são ocorrências comuns. Do lado da creche, a maior parte dos estudos tem relatado crenças e práticas de desvalorização das famílias, com desprezo pelas suas idéias e hábitos. Contudo, nesta pesquisa não foram constatados sentimentos negativos em relação à creche, mas de insegurança das mães, principalmente por não conhecerem o trabalho desenvolvido pela instituição, como pode ser visto nas verbalizações abaixo:

“Até agora eu ainda não sei, (...) então eu fico imaginando o que será que elas fazem ali naquela sala, se é só pra dormir, é só pra comer, se é só pra brincar assim no parquinho? Eu tenho aquela curiosidade, tanto que aí eu tenho vergonha de perguntar pras professoras quais as atividades que elas praticam com as crianças do berçário”. (m. VI)

“No início eu me sentia mal, às vezes eu não queria trazer, ficava triste, ficava em casa pensando aí meu Deus, será que não vão malinar dela, será que ela vai comer, será que ela não vai cair” (m.EL)

“O meu medo antigamente de deixar ela era: será que vão maltratar ela, porque ela é tão bebezinho, ela ainda nem anda, não sabe se defender?!”. (m. VA)

“Nos primeiros dias assim, sentia um aperto, um aperto, aquela dor na consciência”. (m. DE)

As manifestações das mães nos fazem pensar que relações limitadas podem causar problemas diretamente à criança e aos familiares, principalmente nos primeiros dias da criança na creche. Pois, como afirma Santos (2002), além das mudanças que o bebê passa, a família, principalmente a mãe, também enfrenta mudanças. Porém, acredita-se que este momento pode ser destituído de medos e inseguranças e ser mais tranquilo, desde que a construção de vínculo entre as partes tenha espaço garantido na instituição. Por meio do contato, as famílias com suas expectativas, suas histórias de vida, suas concepções, sabendo mais sobre o que é esta instituição em particular, qual seu projeto pedagógico, quem é o adulto que irá estabelecer um vínculo direto com seus filhos, qual a sua formação, irão tranquilizar-se e adquirir uma confiança gradativa, podendo partilhar o cuidado e a educação de seus filhos com esta instituição. Para tanto, Strenzel (2002) argumenta que a inserção não pode ser vista como um momento de

ruptura do relacionamento da criança com seu ambiente doméstico, mas de familiarização com um novo adulto que passará a ser constante na sua vida: o professor. Assim, no processo de transição a criança precisa ser acompanhada de adultos familiares que vão se distanciando à medida que a criança adquire outra referência no espaço.

Neste sentido, em se tratando da inserção da criança, as relações mantidas com os familiares podem contribuir como mediadoras do processo de inserção ou dificultar a integração da criança na creche; por esta razão considera-se que o papel, principalmente da mãe, é definidor como uma variável que interfere ou facilita a transição. Isso revela quão necessário se faz preparar o período de entrada da criança na creche, de modo a promover o conhecimento e a confiança entre todas as partes, favorecendo, assim, a integração e o estabelecimento de vínculos entre os familiares, as educadoras e as próprias crianças com esse novo ambiente.

Os argumentos acima se fundamentam no entendimento de que a creche, com função educativa, que trabalha na perspectiva do desenvolvimento integral da criança, perpassa pela compreensão de família como usuária do serviço, mas também como agência educativa à qual a creche, com função análoga, se alia. Neste sentido, Bandioli e Montavoni (1998) argumentam que a família vem a ser depositária de um saber/poder sobre seus próprios filhos, saber poder esse com o qual a creche não pode se comparar. Ainda se configura como rede de relações, que aberta a outras figuras, como a da professora, tende a modificar-se. Por essa razão, o vínculo com a família é indispensável no processo educativo da criança que frequenta a creche, para se evitar problemas, mas também para que os efeitos sejam positivos e perdurem no tempo. Do contrário, é provável que os resultados positivos, bem vistos de imediato, se percam e não perdurem no tempo.

Diante das manifestações das professoras e das mães é possível perceber que as dificuldades de promoção são diversas e as conseqüências dos limites dessa promoção também. No entanto, ainda assim, as professoras consideram que a promoção dessa relação é tarefa delas.

“tem que partir dos professores, da gente porque nós é que temos formação. Nós é que temos respaldo pra isso (...) por que nós tivemos oportunidade de ter uma formação. (...) eu acho que a grande responsável, a responsável maior pra que a relação se estabeleça somos nós, as professoras. Nós é que temos que ter essa responsabilidade de também estar educando os pais, de estar conversando, de estar dialogando. Estar incentivando e falando pra eles essa visão de educação ‘mãe tu precisas amar teu filho, tu precisas abraçar teu filho’” (p.GO).

“eu acho que a gente ainda precisa estar fazendo aqui aquele trabalho de conquista, estar fazendo esse trabalho de integração com as mães. (...) estar fazendo aquele trabalho de integração com as mães, não só naquele momento, naquela hora que elas vêm buscar e deixar as crianças (P.GI)”.

“a gente precisa divulgar mais o trabalho, a gente precisa ter mais reunião, sabe, mais assim encontros com a comunidade. Deveria ter mais encontro fora de festa, porque no dia de festa a gente sente a presença delas. Elas participam, mas só vem nos dias de festas, assim em reunião em sala. Deveria ter uma maior divulgação do nosso trabalho, por que tem muitas que têm essa concepção de que aqui é só cuidar. Eu acho que deveria ter mais divulgação, partindo da coordenação, dos professores, deveria ser por turma... Tá faltando mais oportunidade para os pais (p. LE).

O reconhecimento da responsabilidade das profissionais na promoção da relação é relevante, pois, de acordo com Clandinin e Connely (1998), se as professoras são responsáveis pelo planejamento da ação pedagógica voltada às crianças, também precisam planejar ações voltadas para a promoção da relação creche-família. Responsabilizar-se pelo planejamento dessas ações não significa fazer sozinha. Ao contrário, a essência da relação é a parceria entre as instituições, a qual agrega indivíduos para atingir objetivos comuns (Bhering e De Nez, 2002).

Ainda que a compreensão acerca do papel dos profissionais na promoção da relação seja significativa, necessário se faz refletir acerca das idéias propostas para que a relação ocorra efetivamente. Estas propostas sugerem uma visão de que os pais não têm informações, por isso precisam recebê-las para que possam participar da educação dos filhos, reforçando assim a idéia de Géis (1994), para quem as práticas e os valores culturais das pessoas pobres são facilmente etiquetadas como inaceitáveis e incorretas, devendo se estender uma “escada” para que os pobres transponham o fosso entre o seu mundo e o mundo “normal”. O preconceito acerca das famílias pobres talvez seja uma

das razões pelas quais as professoras não mencionam o quanto a creche pode aprender com as famílias para melhor trabalhar o processo educativo da criança, ou seja, parece que os pais são vistos como aqueles que pouco têm a contribuir para a educação da criança. Ainda que as professoras não mencionem o quanto podem aprender com as famílias, Patten e Ricks (2000), Bahia, Magalhães e Pontes (2005) afirmam que a relação creche-família oferece contribuição tanto para a creche quanto para as famílias.

Um bom exemplo para ilustrar o quanto a creche pode aprender com as famílias pode ser visualizado no extrato abaixo:

“A professora dele achou que ele tava chamando nome, aí ela me chamou. Eu disse ‘olha o A ele tá, começando a trabalhar a linguagem dele porque em casa eu bato cabeça com ele, porque ele diz puta pra pulga, fodida era formiga, fudão era fogão, fodo era o fogo. Tudo isso eu trabalho com ele, e ela pensavam que era palavrão e não é palavrão”. (m.RO)

O extrato acima nos permite perceber que a família é uma fonte de informação sobre a criança que não pode ser descartada quando se pretende trabalhar com ela enquanto ser singular, portanto com características específicas. Assim, para que a creche possa desenvolver um trabalho coerente com as necessidades que cada criança apresenta, ela precisa reconhecer a importância da família e garantir espaço para sua participação.

Ainda analisando as estratégias utilizadas pelas professoras para promover a relação, percebe-se que estas estão centradas na comunicação, por meio da transmissão de informações, e não no sentido de oportunizar a troca, o envolvimento, a ajuda em prol da parceria entre os pais e a creche. No entanto, Bhering e De Nez (2002) ressaltam que a parceria é a essência de qualquer programa de participação dos pais na vida da instituição. Esta postura de oferecimento, e não de troca de informação, sugere que as profissionais estão no controle do “diálogo”, o que, de acordo com uma professora, pode aumentar a distância entre os familiares e a creche.

“às vezes já tem uma história de vida deles com relação à escola no passado, porque se sente frustrada por não ter podido estudar. E isso inconsciente né, não tem consciência disso, então já tem uma certa aversão

em relação a escola. Se a escola chega e se coloca com uma autoridade como aquele sabe, “eu sei tudo e tu não sabe nada”, aí complica né....” (p.GO).

A manifestação acima nos faz pensar que para lidar com famílias que vivem em um ambiente socioeconômico e cultural distante do saber escolar é necessário garantir espaço para que elas possam manifestar seus desejos e opiniões sobre a educação da criança. Caso contrário, como afirma Trancred & Reali (2001), as famílias ficam apenas recebendo informações sobre seu filho e sobre os acontecimentos existentes no espaço, mas não se envolvem de modo a trabalhar em parceria com as professoras para que o bem-estar da criança seja alcançado e ainda são consideradas desinteressadas.

Nesse sentido, Trancred & Reali (2001) acrescentam que para a promoção da relação creche-família é necessário a creche adotar uma linguagem e uma postura que favoreçam a aproximação dos pais, pertencentes a diferentes níveis socioculturais, a um ambiente verdadeiramente receptivo para a sua participação, de modo que possam se sentir aceitos, conhecer e compreender o trabalho realizado e contribuir, na justa medida de sua especificidade, na tarefa educativa dos seus filhos. Para tanto, é necessário demonstrar interesse pelo envolvimento dos pais e reforçar atitudes em favor de parcerias.

Diante das dificuldades enfrentadas e a consciência do papel que assumem como educadoras de crianças, o qual precisa ser compartilhado com as famílias, pois “o trabalho na educação infantil não pode ser só com a criança, mas também com a família” (p.Sa) as professoras revelam as **estratégias utilizadas para superar as dificuldades** e garantir que a relação creche-família aconteça. Os caminhos são diversos, mas em geral trabalham por meio da atenção e diálogo.

“você dá uma palavra de carinho pra mãe, dá uma palavra de carinho pra criança. Então, quando você recebe ela com um boa tarde, um bom dia. Dessa forma ela vai estar vendo que você vai estar tratando bem essa pessoa” (p.SO)

“Quando a mãe chega, eu abraço ela, aí eu digo ‘dá um abraço na tua filha, mãe, ela tava morrendo de saudade de você’, aí ela fala ‘ah ela não quer me abraçar, ela não quer’ e às vezes eles chegam e quando a mãe chega e vai embora eles até choram, mas no passar do tempo, eles ficam bem”.(p.MA)

“educar os pais é no trato, é na orientação, na hora de entregar o filho, no cumprimento, no abraço” (p.GO).

“o fato de você educar ela (a mãe) é você recebê-la com um boa tarde, um bom dia. Dessa forma ela vai estar vendo que você vai estar tratando ela bem.(...) se você começa a tratar os pais e as crianças também dessa forma, é uma maneira dela ver que ela é bem tratada, então por que que ela não toma como exemplo e segue essa mesma linha e tenta mudar as atitudes delas (...) então a gente procura dar uma boa tarde, ser amiga dela, tenta ser amiga. Então é você demonstrar essa atenção pra com a mãe também, falar como o filho dela passou, não dizer só que o filho dela é problemático, que é isso, que é aquilo... dessa forma (p.NE).

De acordo com as verbalizações, as ações voltadas à educação da família ocorrem no trato diário, por meio de comportamentos não verbais direcionados a ela, ou seja, palavras afetuosas, gestos de cumprimento e toques, sugerindo, assim, que os familiares apropriem-se dessas experiências que compartilham com as professoras.

Outra maneira de trabalhar com os familiares é por meio do diálogo entre estes e os professores.

“fazer encontros e conversar, procurar saber das necessidades delas, procurar conhecer o que elas sugerem pra gente estar melhorando. Considerar as expectativas das mães, considerar o conhecimento que elas têm” (p.SO)

“você não pode educar só a criança, né, teu aluno, mas as mães, os pais. Acho que levar um pouco pra eles do que você sabe, do conhecimento, eu acho que é isso”. (p.GO)

“converso com ela, pra ver se quebra um pouco esse gelo que ele tem, por que parece que esse menino nunca foi abraçado, daí ela me contou ‘não, é por que às vezes eu não tenho tempo’ (p.NE)

“um dia eu conversei com o pai e com a mãe do J e eu dizia pra ela ‘hei mãe sorri pra ele, ele tá sorrindo pra você’ (p.SI).

O diálogo, como uma das formas de trabalhar a educação dos familiares, se dá por meio de encontro e conversa informal. De acordo com as professoras, este possibilita observar melhor as necessidades e as expectativas das mães, a transmissão de conhecimentos e as orientações acerca do cuidado e da educação da criança.

Observa-se que as ações destinadas a superar as dificuldades enfrentadas na promoção da relação estão restritas ao espaço da creche, ou seja, as professoras não fazem menção a ações que evidenciem que a creche vai até a casa da criança, mesmo

reconhecendo sua importância: “seria interessante se nós tivéssemos um determinado período pra acompanhar, pra conhecer um pouco da criança na sua casa. Assim, um pouco da criança, do pai, da mãe (...)” (p.Gi). É possível que ações nesta direção não venham sendo viabilizadas em função das especificidades do trabalho com as crianças e as condições que as docentes enfrentam para promovê-lo.

Outro aspecto a considerar é que as ações em direção à superação das dificuldades na promoção da relação parecem valorizar muito mais encontros individuais estabelecidos com as famílias do que coletivos. Sem pretender negar a importância das relações individuais, Bandioli e Montavani (1998) destacam que a relação creche-família não se configura como relação “privada” entre um pai e um professor, mas como possibilidade para ambos usufruírem de ocasiões múltiplas de relações com os outros atores, tendo em vista abrir os relacionamentos em direção a trocas mais ampliadas.

Apesar de as relações serem iniciadas por professoras e mães, o controle do diálogo parece que permanece nas mãos da professora. Desse modo, as propostas de superação das dificuldades ainda não estão dirigidas à construção de relações bilaterais na sua totalidade. Entretanto, Bhering e Siraj-Blatchford (1999) argumentam que a comunicação bilateral é o tipo desejável, pois ela possibilita o envolvimento e a ajuda dos pais em diversos campos e atividades. Assim, a base de tudo que pode ser criado e desenvolvido entre pais e creche é a comunicação.

Não obstante a literatura indicar a importância da comunicação bilateral, parece que as tentativas de superação das dificuldades de promover as relações ainda estão pautadas em uma postura de oferecimento, por parte da creche, e de recebimento, por parte dos familiares, e não de parceria entre as instituições. Essa postura talvez esteja dificultando a partilha de informações e, conseqüentemente, um maior comprometimento e uma maior responsabilidade com a educação da criança, gerando,

por parte dos familiares, uma postura caracterizada pela gratidão ou pela cobrança, contudo, sem participar efetivamente, e por parte da creche, tomada de decisões sem a participação dos familiares.

“eu sou muito grata pelo que os meus filhos aprenderam aqui e o que vão aprender” (m. RO).

“eu sou muito grata às professoras porque elas cuidam muito bem das minhas filhas, da minha filha e das outras crianças” (m.EL).

“eu agradeço muito dos professores, dos profissionais que gostam do que fazem, eles gostam do que fazem. Umas demonstram ser agradável e outras não, mas eu acho que o coração delas são grande pra dar carinho a todas elas, eu nunca vi nenhuma discriminar, que eu percebo né, que elas gostam do que fazem” (m. RS).

Eu penso assim, se a mãe não trás o filho pra creche a professora quer saber no outro dia porque ela não foi, o que foi que aconteceu com a criança, elas exigem, né. Então, a mesma coisa a mãe, também exige coisas das professoras, alguma questão ela quer saber (m. VI).

E quando eu me sinto ofendida com a professora eu vinha com a professora, com a coordenadora e falava olha tal coisa eu acho errado, e elas também botavam o seu ponto de vista, né. E eu acho que se é pra gente viver bem você me respeita e eu lhe respeito, você me aceita, pra eu também te aceitar, porque quem que não tem defeito?! (m.JO).

Ao analisar as formas que as professoras estão buscando para promover a relação com os familiares, percebe-se que as profissionais se esforçam. No entanto, parece que têm encontrado dificuldade em superar ações controladas pelo professor e abrir espaço que possibilite o efetivo envolvimento dos pais na educação dos filhos. Nesse sentido, é necessário um trabalho de preparação dos familiares, mas também das profissionais para promover a relação. Para tanto, as professoras necessitam de auxílio de outros profissionais no planejamento e na execução de ações que possam garantir que a relação creche-família ocorra.

Pensar a preparação das professoras para promover a relação não significa apenas discutir formas de participação, mas também suas percepções acerca de quem são os pais e as suas possibilidades de envolvimento. Estas discussões podem representar um ponto de partida para que a creche supere a sua postura ativa de oferecimento e comece a desenvolver práticas de envolvimento de pais que informem, apoiem e recebam colaboração da comunidade.

Esses resultados nos fazem pensar que os cursos de formação de professores precisam discutir as crenças desses profissionais a respeito não só do desenvolvimento da criança, mas também das famílias, e ainda, como sugere Tancredi e Reali (2001), “conhecer como elas se constroem, para que as imagens das famílias das crianças sejam (re) construídas de forma mais realista e menos preconceituosa” (p.15). Para além de conhecer os pais, é importante as professoras saberem como se comunicar com as famílias, pois a comunicação é o princípio que rege a relação e assegura às crianças a continuidade e o enriquecimento de suas experiências.

Considerando que a educação da criança que frequenta o espaço da creche necessita ser compartilhada com a família, argumenta-se em direção à necessidade de se ampliar a relação creche-família na instituição investigada, mesmo porque se percebe que há potencial para o desenvolvimento de parceria, uma vez que ambas as instituições afirmam se preocupar e investir nesta relação. O contato entre creche e família provavelmente irá contribuir para o enriquecimento das experiências e dos conhecimentos tanto das professoras como das mães, de tal modo que pode funcionar como um elemento que afeta as díades mãe-filho e professora-criança.

O conjunto de reflexões nos conduzem a argumentar ainda que, para a relação creche-família se concretizar, é necessário primeiramente que as profissionais avaliem a visão que possuem acerca dos familiares. E, principalmente, considerando as inúmeras dificuldades que os pais das crianças desta creche enfrentam para criar seus filhos, além de assumir uma postura ofensiva em relação aos pais, faz-se necessário trabalhar a auto-estima destes. Bailey e Cols (1997) enfatizam que quando se trabalha a auto-estima dos pais, por meio de atitudes que os encorajam a interagir com seus filhos de maneira positiva, eles se tornam mais respeitosos e compreensivos com a criança e, conseqüentemente, a criança se sente mais apoiada e confiante, em si e nos outros, e desenvolve atitudes positivas para o contato social.

Neste sentido, tendo por base as contribuições de Bhering e Oudenhoven (2000), pode-se afirmar que, em última instância, a relação creche-família representa o início de um processo de inclusão social, pois por meio do contato com a creche as famílias, principalmente essas com nível socioeconômico baixo, têm oportunidades de acesso a informações sobre desenvolvimento infantil, compreendem melhor sua tarefa enquanto pais e também têm acesso a informações sobre seus direitos como cidadãos.

Em síntese, tendo por base as reflexões acima, é possível afirmar que a relação creche-família não é uma opção extra que pode ou não existir na creche, mas é imprescindível para a criança, para as famílias e para a creche. Contudo, para que esta possa cumprir sua função educativa, muito precisa ser feito para que a relação aconteça efetivamente. Inicialmente se faz necessário rever as opiniões das professoras acerca dos familiares, tendo em vista construir uma perspectiva que, além de reconhecer as dificuldades dos pais, valorize as oportunidades e os interesses destes em trabalhar em parceria com a creche na educação dos filhos, pois somente por meio da valorização dos familiares e da implementação de parcerias com eles é possível o desenvolvimento do processo educativo da criança. Para tanto, faz-se imperioso que professoras e familiares, sejam orientados para que juntos possam construir essa parceria em favor do bem-estar da criança que frequenta ambientes coletivos.

Em síntese, o levantamento das crenças das participantes dos dois microsistemas nos aproximou de aspectos singulares do trabalho da creche, porém, já que a creche é um sistema, o conhecimento das crenças não é suficiente para se compreender as ações que nela acontecem. Entendendo que uma das possibilidades de análise da relação entre crença e prática é quando os subsistemas entram em contato, no próximo item apresentamos dados da prática das professoras, focalizando a relação adulto-criança e creche-família.

5.4 A prática das educadoras com e para as crianças

Neste item apresentamos o trabalho desenvolvido com e para as crianças que freqüentam o ambiente da creche. A técnica utilizada para acessar o material foi a observação direta. Utilizou-se também o diário de campo para registrar os acontecimentos e as primeiras impressões e reflexões dos pesquisadores.

O produto desse material foi organizado em dois agrupamentos. No primeiro, apresenta-se uma leitura vertical das atividades desenvolvidas em relação aos elementos constituintes (espaço e participantes, agrupamento, modalidade de gestão) do dia-a-dia da creche. Em seguida, apresenta-se uma leitura horizontal das **atividades** de recepção/despida, de rotina e didáticas em relação aos **elementos constituintes nas duas turmas investigadas**. Essa leitura horizontal do quadro é acompanhada de fragmentos do diário de campo para exemplificar as questões em discussão.

Quadro 01: Demonstrativo das atividades desenvolvidas em relação aos elementos constituintes do dia-a-dia da creche

ATIVIDADE	JTA1				JTA2			
	FRQ	ESP	PAR	AG/MG	FRQ	ESP	PAR	AG/MG
Recepção /despedida	11	Sala	1P+C+F● 1P+E+C+F● 2P+C+F●	I/In	11	Sala	1P+C●+F● 1P+C+E+F●	I/In
Didática	20	Sala	2P+C 1P+E+C	Pg/In G/D I/In	15	Sala	1P+C 1P+E+C	G/D Pg/In
Lúdica	10	Parque	2P+C● 1P+E+C	L●/A	12	Parque	1P+C● 1P+E+C	L●/A
Rotina	30	Refeitório Banheiro Sala	1P+E+C● 2P+C 1P+E+C	G/D I/In I/D G●/In	29	Refeitório Banheiro Sala	1P+C● 1P+E+C● 2P+C 1P+C 1P+E+C	G/D I/In I/D G●/In
Intermediária	07	Sala	2P+C 1P+E+C	L/A L/A	11	Sala	2P+C 1P+C 1P+E+C	L/A L/In
Espera	04	Sala	2P+C 1P+E+C	I/D	06	Sala	2P+C 1P+C 1P+E+C	G/D
Poliatividade	18	Sala	1P+C 2P+C	L/A	16	Sala	1P+C	L/A

ATIVIDADE	JTB1				JTB2			
	FRQ	ESP	PAR	AG/MG	FRQ	ESP	PAR	AG/MG
Recepção /despedida	11	Sala	2P+C+F● 1P+C+F●	I/In	11	Sala	2P+C+F● 2P+E+C+F● 1P+C+F●	I/In
Didática	16	Sala Videoteca	2P+C 1P+C	G/D Pg/In G/In	07	Sala	2P+C 1P+C 2P+C+E	G/D Pg/D I/D Pg/In
Lúdica	09	Parque	2P+C● 1P+C●	L●/A	13	Parque	2P+C● 1P+C●	L/A
Rotina	32	Refeitório Banheiro Sala	2P+C● 1P+C● 2P+C 1P+C	G/D I/In I/D G●/In G/A	30	Refeitório Banheiro Sala	2P+C● 1P+C● 2P+C 1P+C	G/D I/In I/D G●/In
Intermediária	07	Sala	2P+C 1P+C	L/A L/In	09	Sala	2P+C 1P+C	L/A L/In
Espera	06	Sala	2P+C 1P+C	I/D	18	Sala Área de circulação	2P+C 1P+C	G/D
Poliatividade	19	Sala	2P+C 1P+C	L/A L/A	12	Sala	1P+C 2P+C+E 2P+C	L/A

LEGENDA

Turmas observadas	Freq. de ocorrência das atividades	Espaço	AG-Agrupamento	MG-Modalidade de Gestão	PAR-Participantes
JTA1, JTA2, JTB1, JTB2	FRQ	ESP	G – Grupo Pg – Pequeno grupo L - Livre I - Individual	A – Autonomia In - Intermediária D – Dirigida	F – Família C - Criança E – Estagiária P- Professora ●Atores coadjuvantes

O quadro 01 ilustra a existência de sete tipos de atividades mais frequentes na creche investigada: recepção/despida, rotina, atividade didática, atividade lúdica, atividade intermediária e espera. Essas foram caracterizadas da seguinte maneira:

Recepção/despida: refere-se ao momento em que a professora recebe e/ou entrega as crianças para o responsável;

Rotina: refere-se ao momento em que a professora organiza os pertences das crianças, cuida da higiene do corpo (banhar, pentear os cabelos, escovar os dentes, cortar unha e trocar a roupa), da alimentação (lanche, almoço e jantar) e do descanso/despertar;

Atividade didática: refere-se ao momento em que a professora orienta diversas atividades com função pedagógica¹²: conversa informal sobre diversos assuntos (respeito ao outro, o que acontece em casa, cuidado com os pertences); contação de história; reconhecimento do nome; cantar músicas e trabalhar com arte (desenho livre e dirigido, pintura, modelagem, colagem);

Atividade lúdica: refere-se ao momento em que a professora deixa as crianças livres no parque, para brincarem, envolvendo-se apenas quando estas se encontram em situações de perigo ou de conflito;

Atividades intermediárias: refere-se ao momento de transição de uma atividade para outra, seja por meio de deslocamento de um cômodo para outro, de orientações verbais sobre o que vai acontecer e ou de preparação do ambiente para a atividade seguinte como: tirar roupa para tomar banho, organizar as escovas de dente, organizar o espaço. Nesses momentos, as crianças ficam livres para engajarem-se em atividades auto dirigidas;

¹² Pedagógico diz respeito à ação que tem intenção de conduzir o outro a algum lugar

Poliatividade: refere-se ao momento em que a professora conversa com as colegas de trabalho, faz anotações, prepara atividade no caderno das crianças e/ou observa-as. Enquanto isso, as crianças estão envolvidas em diversas atividades, dependendo do interesse de cada uma, como folhear revistas, brincar (individual e/ou em grupo) brigar e etc.;

Espera: refere-se ao momento em que a professora dispõe todas as crianças sentadas e dirige sua atenção para que todas permaneçam sentadas aguardando o horário para a realização de outra atividade, como banho, refeição, ida ao parque, despedida e etc.



Figura 5 - Visualização das crianças em atividade de espera (foto: Alvarenga, 2006)

Ao olhar para o conjunto das atividades realizadas na creche, contidas no quadro, podemos acrescentar que estas ocorrem diariamente na seguinte seqüência, pela manhã: recepção, atividade de rotina, atividade didática, atividade lúdica, atividade de rotina; pela tarde: atividade de rotina, atividade didática, atividade lúdica, atividade de rotina e despedida. Entre essas ocorrem as atividades de espera, intermediária e poliatividades. Esta seqüência raramente é alterada, exceto nas salas das turmas, onde a variação ocorre de acordo com a professora responsável, pois há aquelas que diariamente desenvolvem atividade didática e outras não; bem como há as que deixam

as crianças bastante tempo em poliatividade ou em espera. Porém, de maneira geral, percebe-se a existência de uma regularidade no desenvolvimento das atividades. Essa regularidade parece não ser questionada, principalmente pelas professoras, pois não se percebeu manifestação de insatisfação por parte destas. Todavia, as crianças estão constantemente quebrando essa seqüência, pois, independentemente da atividade proposta, elas estão continuamente brincando de diversas maneiras e/ou se envolvendo em conflitos. Esses comportamentos, muitas vezes, terminam por quebrar a rotina, e a professora intervém para manter o “controle” na turma.

Tendo por base essa seqüência hierárquica das atividades na instituição, explicitada acima, podemos dizer que existem algumas delas que são típicas da creche, podendo ser consideradas rotineiras, pois acontecem sempre nos mesmos horários, na mesma seqüência e desempenham a mesma função. Por exemplo, após a recepção, tem sempre o lanche, o qual sinaliza o início das atividades da turma. Assim, foi possível perceber que grande parte destas é do tipo rotineiras, pois são atividades habituais que ocorrem cotidianamente com uma estrutura pré-definida. Essa assinalação pode indicar que são as atividades de rotina que constituem o esqueleto do dia-a-dia da creche.

A análise da frequência com que as atividades ocorrem nos permitiu perceber que nas turmas JTA1, JTA2 e JTB1, depois da atividade de rotina, as atividades didáticas e as poliatividades são predominantes. Enquanto que na JTB2, depois da atividade de rotina, predomina a de espera. Dessa forma, nessa turma, as crianças ficam boa parte do tempo ociosas, sob o controle da professora. Quando tentam romper com o estado de ociosidade, envolvendo-se em brincadeiras e conflitos, suas iniciativas são abortadas pela intervenção verbal da professora que logo diz “para de gracinha”, “você são tão que tão”, “te senta”, “te comporta”, “você são muito estressados”, “cala a boca”.

Resumindo, a frequência de poliatividade nas três turmas, implica maior oportunidade de interação criança-criança nessas turmas, enquanto que na JTB2, como a maior frequência é a atividade de espera, as crianças ficam sob o controle excessivo da professora. Essa constatação nos faz pensar que, além das crenças, parece que as características individuais das professoras estão influenciando nas diferentes oportunidades de interação, e, conseqüentemente, nas oportunidades desenvolvimentais, oferecidas às crianças que frequentam ambientes coletivos.

Sintetizando, o predomínio das atividades de rotina, faz-nos pensar que, ainda que os documentos oficiais estejam apontando para uma perspectiva de creche que oferece, de modo inseparável, cuidado e educação, parece que o cuidado vem ocupando maior parte do tempo do trabalho com e para as crianças. Essa constatação nos remete para a influência da origem da creche nas práticas que vêm sendo desenvolvidas nesta instituição.

Com relação ao espaço, conforme apresentado anteriormente, a creche apresenta um estrutura física, tanto interna quanto externa, muito boa. A área externa é grande, com muitas árvores (pequenas e grandes) e está sempre limpa. Quanto à área interna, também é bem organizada. A estrutura de blocos facilita o atendimento das especificidades e das necessidades do grupo para o qual se destina e está sempre bem higienizada. Apesar de apresentar boa estrutura física, nas salas da turma não se encontram brinquedos¹³ nem livros¹⁴ nem materiais¹⁵ disponíveis para as crianças. Portanto, são espaços ocupados apenas por mesas e cadeiras, com tamanho adequado ao uso das crianças ou do adulto, um armário para guardar o material didático, estante, cabide para guardar mochilas e os colchonetes utilizados para o descanso das crianças.

¹³ Brinquedos (gangorra, gira-gira e um escorrega – bunda) são encontrados na área externa.

¹⁴ Livros de histórias infantis na videoteca

¹⁵ Os materiais existentes encontram-se no armário e somente a professora tem acesso a eles.

Como a creche tem uma estrutura física boa, o conjunto das atividades acontece em áreas diversas como: área externa (parque), sala da turma, refeitório, banheiro, área de circulação e videoteca. A utilização desse espaço varia conforme as atividades desenvolvidas. Assim, na sala da turma ocorrem as atividades de recepção/despida, atividade didática, intermediária, espera, poliatividade e algumas das atividades de rotina (troca de roupa, descanso/despertar, pentear cabelos). Além de ocorrer na sala da turma, a atividade didática, eventualmente, também acontece na videoteca, e a atividade de espera ocorre na área de circulação. Na área externa (parque) se desenvolve a atividade lúdica, e no refeitório e banheiro, a atividade de rotina.

A relação espaço X atividade nos permite perceber que apesar de a creche oferecer um espaço diversificado, a maioria das atividades, exceto as de rotina, ocorrem na sala da turma. Assim, ela é o lugar privilegiado onde as atividades ocorrem em detrimento de outros espaços, como a videoteca, que é freqüentada apenas eventualmente pelas crianças. Cabe salientar que, apesar de a sala da turma ser a mais utilizada, no período observacional, poucas modificações foram feitas na sua organização. Em geral, muda-se apenas a disposição do mobiliário, principalmente durante a atividade de descanso/despertar, para que os colchonetes sejam distribuídos no espaço.

Essas observações podem nos levar a inferir que não há um planejamento do espaço. Ao contrário do proposto por Zabalza (1998), parece que as professoras se conformaram com o espaço como ele é oferecido, pois não trabalham no sentido de transformá-lo e personalizá-lo, para que a criança pequena encontre um ambiente estimulante. Ou, talvez falte para as professoras desta creche informação acerca do espaço como elemento curricular e de aprendizagem, mas, como afirma Horn (2004),

para cumprir esse papel a professora precisa organizá-lo e (re)organizá-lo em direção ao alcance dos objetivos da educação da criança pequena.

Apesar de não se perceber o planejamento do espaço, a literatura (Batista, 1998; Faria, 1999; Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Barbosa, 2000; Bondioli, 2004; Horn, 2004) vem indicando que a creche deve oferecer um ambiente que acolhe e desafia as crianças e suas competências, por meio das interações que ele (o espaço) proporciona entre as crianças e delas com os adultos.

Ao contrário do que propõe a literatura, o espaço desta creche, da maneira que se apresenta, sugere que as atividades nele desenvolvidas são direcionadas e/ou controladas pelo adulto. Assim o sujeito ativo do processo educativo da criança ainda é o adulto. Porém, apesar de o espaço não estar organizado de modo a oportunizar interações entre as crianças e entre elas e os adultos, elas criam situações e transformam o espaço e continuamente se envolvem em brincadeiras e conflitos. Contudo, parece que essas situações, principalmente na turma JTB2, causam muito desgaste para a professora, que fica continuamente repreendendo-as e não se concentra naquilo que está fazendo.

Em síntese, podemos perceber que a maneira como o espaço vem sendo apresentado limita as oportunidades desenvolvimentais oferecidas às crianças, porque, como afirma Bronfenbrenner (1999), um dos aspectos que facilita os processos proximais são os objetos e os símbolos presentes no ambiente imediato, pois eles estimulam a atenção, a exploração, a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Nota-se ainda, no quadro, que os atores variam bastante entre as turmas, no período em que as observações foram realizadas, pois nesse período o quadro funcional da creche estava passando por mudanças significativas em função da substituição das professoras por estagiárias. Desse modo, os atores participantes na atividade de

recepção/despida são as professoras, as crianças e os familiares (mães, pais, vizinhos, irmãos), as estagiárias (onde existia) e os atores coadjuvantes¹⁶. Na JTA, os atores participantes da atividade didática eram professoras (uma ou duas), uma estagiária e as crianças. Nas turmas JTB, os participantes eram as professoras (uma ou duas) e as crianças, sendo que na JTB2 havia a participação da estagiária. Nas atividades de rotina, nas diferentes turmas, observou-se que, além das crianças, professoras e estagiárias (nas turmas onde existia), participavam também os atores coadjuvantes. Nas atividades lúdicas, estiveram presentes as professoras (uma ou duas), as crianças e os atores coadjuvantes. Já a participação das estagiárias nesta atividade só foi observada nas turmas JTA. As atividades intermediárias, nas turmas JTA, contaram com a participação das professoras (uma ou duas), estagiárias e crianças. No entanto, nas turmas JTB, não houve participação das estagiárias. Da atividade de espera, nas turmas JTA, participaram as professoras (uma ou duas), estagiárias e crianças. Nas turmas JTB, as professoras (uma ou duas) e as crianças. No que se refere à poliatividade, nas diferentes turmas, os atores eram as crianças e as professoras (uma ou duas).

Olhando para o quadro, percebe-se que o número de profissionais é bem diversificado, principalmente se considerarmos que as estagiárias estão substituindo as professoras, mas nem sempre estão presentes nas turmas, pois quando falta alguma professora na creche, a estagiária é deslocada para substituí-la. Essa instabilidade dos atores é um aspecto a ser considerado para a efetivação da função educativa da creche, pois, nessa faixa etária, as crianças demandam atenção constante do adulto e, como a razão adulto-criança é alta (em média uma professora para 20 crianças diariamente), a profissional encontra dificuldade de mostrar responsividade em direção às crianças.

¹⁶ Atores coadjuvantes são aqueles que têm contato eventual com a criança, como pessoal de apoio, professoras de outras turmas, familiares de outras crianças.

Em se tratando das formas de agrupamento, essas se diferenciam de acordo com a atividade proposta. De maneira geral, os atores se organizam de quatro formas: livre, individualmente, em pequenos grupos e em grupo. Esse último modo ocorre entre as crianças da turma e/ou com todas as crianças da creche (coletivo). Nas atividades de rotina, os atores são organizados em agrupamento individual e em grupo. Para a realização das atividades didáticas eles são organizados em pequenos grupos e/ou grupos. Nas atividades de recepção/despida, a organização é individual. Nas atividades de espera os atores são organizados em grupo. E nas atividades lúdicas, intermediárias e poliatividades os agrupamentos são livres.

Olhando para a maneira como se dá os agrupamentos, percebe-se que as atividades de rotina e de didática são as que exigem maior envolvimento por parte da professora, pois predominam os agrupamentos em pequenos grupos e grupos. Desse modo, a atenção é quase sempre para todos os atores que compõem a turma. Se considerarmos que esses agrupamentos ocorrem em turmas cuja razão adulto/criança em média é de uma professora para vinte crianças, compreende-se melhor por que o ritmo na creche é tão frenético. Como nas atividades lúdicas, intermediárias e poliatividades os agrupamentos são livres, as crianças têm oportunidade de escolherem seus parceiros de interação para partilhar diferentes experiências que solicitam menos atenção das profissionais.

A maneira como as crianças são organizadas para o desenvolvimento das atividades nos leva a refletir sobre as crenças das professoras a respeito das potencialidades dos pequenos. Ao que parece, essa organização, em pequeno grupo e em grupo, para as atividades de rotina e didática; e livre, para atividades lúdicas, intermediárias e poliatividades, sugere que para as professoras as crianças têm potencialidades para interação, contudo, lhes faltando potencialidades para o

desenvolvimento de outras tarefas e essas serão aprendidas por meio da intervenção da professora, ou então, parece que algumas atividades têm maior importância em relação a outras.

Quanto à maneira como a professora dirige as ações dos atores que estão na creche, estas estão organizadas em dirigida, intermediária e autônoma, e diferenciam-se em função da atividade proposta. A atividade de recepção/despida é organizada por meio da modalidade de gestão intermediária. Na organização das atividades didáticas e de rotina, no conjunto das quatro turmas, encontra-se a modalidade intermediária e dirigida. As atividades lúdicas, as intermediárias e as poliatividades são organizadas por meio da modalidade autônoma e intermediária. Já na atividade de espera a modalidade de gestão é dirigida.

Como se pode observar, em todas as atividades, exceto na lúdica e de espera, encontra-se a presença da modalidade intermediária, pois a professora, sem dirigir diretamente, intervém na condução da atividade. O predomínio desta modalidade dificulta a percepção de diferenças específicas, na maneira como o adulto gerencia as diferentes atividades, bem como a participação das crianças nestas.

Em síntese, a leitura vertical do quadro das atividades em relação aos elementos constituintes do dia-a-dia da creche nos permitiu perceber que na organização das atividades didáticas e de rotina há maior envolvimento da professora, pois elas ocorrem, predominantemente, por meio de agrupamento em pequenos grupos e em grupo e com a modalidade de gestão dirigida e intermediária, enquanto que nas demais a organização apresenta-se de diversas maneiras.

Prosseguindo a análise, fizemos uma leitura horizontal das atividades de recepção/despida, de rotina e didática em relação aos elementos que constituem o dia-a-dia da creche. As razões para optarmos por aprofundar a análise dessas atividades

deve-se ao fato de que, já que o contato entre os subsistemas é uma das possibilidades de análise da relação entre crença e prática, e nas atividades de rotina e didática há maior envolvimento da professora com a criança, entende-se que essas atividades são pertinentes para se identificar a relação adulto-criança, bem como, por meio da atividade de recepção/despida, é possível identificar como se dá a relação creche-família. E, então, a partir dessas relações, localizar-se-á convergências e divergências entre crenças e práticas.

Para cada uma dessas atividades trazemos alguns exemplos para ilustrar as reflexões. Ressalta-se que eles se referem, exclusivamente, aos dias em que havia apenas uma professora, com ou sem a participação da estagiária.

Ao iniciar a análise horizontal foi possível perceber que a categorização utilizada para a modalidade de gestão (autônoma, intermediária e dirigida), da maneira como foi pensada, estava muito geral, portanto, pouco sensível ao contexto investigado e ainda pouco eficaz para contemplar as peculiaridades do trabalho na creche, pois não era suficiente para compreender as diferenças específicas entre as variadas maneiras como as atividades eram conduzidas. Como exemplo da inadequação desta categorização, pode-se observar que na leitura vertical a modalidade intermediária é quase predominante, o que dificulta a compreensão de diferenças específicas no gerenciamento das atividades, bem como a maneira como as crianças se comportam diante destas.

Por esta razão, para a leitura horizontal, decidiu-se, abandonar a modalidade de gestão inicial e trabalhar com o detalhamento da modalidade intermediária proposto por Nigito (2004), a qual a categorizou de acordo com um continuum que vai de uma menor manifestação do educador na atividade das crianças a um arbítrio feito de

decisões e organizações da atividade infantil. Assim, a modalidade de gestão adotada para a análise horizontal é a seguinte:

Modalidade autônoma (A): O educador controla o desenvolvimento das atividades, nas quais está presente como participante secundário nas situações. O educador entra como um participante da ação apenas com interações que ofereçam pontuações à trama dos acontecimentos. Essas intervenções podem ser advertências explícitas em relação às transgressões das regras ou reforços positivos ou observações que acrescentam uma definição verbal ao que havia sido definido anteriormente para os participantes.

Modalidade autônoma – intermediária - (I_A): o educador deixa as crianças escolherem o tema de seu interesse e começarem a se envolver na atividade. O educador insere-se na atividade das crianças, repondo-a para que os objetivos sugeridos sejam alcançados. Essa modalidade de intervenção pode referir-se ao envolvimento quase contínuo por parte dos adultos na atividade das crianças. Eles que interagem com uma ou com poucas crianças, mas mantém atenção voltada ao controle de todo o grupo. O uso da sigla I_A indica a existência de maior afinidade com a modalidade de gestão autônoma do que com a modalidade dirigida.

Modalidade intermediária de tutoria – (I_T): o educador intervém na atividade infantil organizando materiais, propondo uma determinada brincadeira ou modalidade diferente de utilização dos objetos que as crianças já estão usando. Intervém pessoalmente, entra nas brincadeiras delas, participando como parceiro, de igual para igual ou como líder espontaneamente reconhecido pelo grupo. Essa modalidade de intervenção pode se referir ao envolvimento quase contínuo na atividade infantil por parte do educador, que estimula e/ou mantém a atenção das crianças, ou de parte delas,

na atividade proposta por ele mesmo ou reproposta de maneira mais ou menos explícita. O uso da sigla (I_r) indica o papel de tutor que o educador assume nas atividades.

Modalidade intermediária-dirigida – (I_b): a gestão por parte dos educadores é estritamente dirigida para uma ou para poucas crianças de cada vez, enquanto o resto da classe gerencia-se, aparentemente, de maneira autônoma. O educador organiza as ações, escolhendo o que será feito. Assim, mergulha numa tarefa dirigida que prende a sua atenção e a da criança de maneira quase exclusiva, uma criança por vez, enquanto o resto do grupo gerencia a espera de acordo com modalidades rituais e instruções implícitas que, só ocasionalmente, diante de comportamentos incorretos ou perigosos das crianças, sofrem intervenção do adulto. O uso da sigla (I_b) enfatiza sua maior afinidade com a modalidade de gestão dirigida de que com a modalidade autônoma.

Modalidade dirigida - (D): o educador interrompe a tarefa em que as crianças estão envolvidas no momento para propor-lhes uma nova atividade, que não é continuidade da anterior. Ele estrutura as ações, escolhendo o que e como fazer. Assim, o interesse das crianças é atraído para um foco único de atenção, frequentemente é construído pelas verbalizações do educador.

Retomando a análise, a seguir apresentamos fragmentos do diário de campo que ilustram como acontece a atividade de recepção/despida nas turmas JTA e JTB.

Turma JTA1: *A professora fica em pé na porta recebendo os responsáveis que chegam com as crianças, e a estagiária fica com elas, que se organizam livremente. As crianças vão chegando junto com seus responsáveis. Alguns cumprimentam a professora e ela os cumprimenta também, mas outros apenas deixam seus filhos na porta, sem cumprimentá-las, e vão embora. A mãe do R se dirige para a professora e diz: “o R tá com um “galo” enorme na testa, e eu não sei como foi que aconteceu, mas foi na última*

sexta aqui na creche”. E pergunta: “a senhora sabe como isso aconteceu?”, a professora, que não trabalhou na última sexta-feira, diz: “eu acho que foi pela parte da tarde”. A mãe diz: “caso ele sinta dor de cabeça, me ligue que eu volto para pegar ele”. Então a professora pergunta: “mas como vou saber que a cabeça dele tá doendo?”, e a mãe diz: “ele começa a gemer”. Em seguida, a mãe se afasta e vai embora.

Turma JTA2: *Os responsáveis vão chegando para pegar seus filhos, e, para alguns, a professora diz: “seu filho se comportou muito mal, ele brigou com o colega. Converse com ele”. Mas ela também fala para outros pais: “olhe, seu filho tava muito comportado hoje, quem dera todos fossem assim!”. Para outros, a professora manda bilhetinho pelas mãos da criança. No bilhetinho vai um pedido de algum material de higiene que está faltando, como creme dental, sabonete, xampu, entre outros. A mãe da M se aproxima de TE e diz: “tia a M tá com algumas marcas de mordida pelo corpo”. TE diz: “foi a D (uma criança que não veio hoje) que mordeu, ela tava “impossível” semana passada, tava “tendo seus ataques””. Enquanto a professora entrega as crianças para os responsáveis, a estagiária envolve-as em outra atividade (história, música, folhear revista e etc.)*

Turma JTB1: *À medida que vão chegando, as mães cumprimentam a professora. Algumas deixam a criança na porta e outras entram na sala, deixam a mochila da criança no cabide e, em alguns casos, até ficam um tempinho só observando ou conversando informalmente alguma coisa com a professora. Em geral, essas conversas referem-se ao vestuário, aos brinquedos, às programações da creche e etc., mas também sobre situações específicas da criança, por exemplo: “a mãe do D veio comunicar que*

ele não quer mais vir para a Unidade”. Enquanto a professora conversa rapidamente com os responsáveis, as crianças se organizam livremente. Certo dia, no momento destinado à recepção, o V chega chorando, agarrado na saia da mãe. A professora o separa da mãe e esta vai embora. O V berra ainda mais, joga-se no chão, esperneia e etc. Então, a TE (professora de outra turma) pega o V e vai dar uma volta na área externa, mas quando ele volta continua chorando. Então a professora comenta, referindo-se a atenção que está sendo dada ao V: “isso não vai dar certo”. Vale lembrar que o V já está na creche há dois anos, e, segundo a professora, todo dia ele chora. Então ela diz: “é só deixar ele chorar que depois passa. Se ficar dando muita atenção é pior”. Alguns dias depois, o V parou de chorar na entrada. Apesar da grande mudança apresentada pela criança, nem a professora da manhã nem a da tarde sabiam o motivo, bem como, não informaram para os pais a alteração na conduta da criança. A indiferença quanto à mudança de comportamento do V nos faz pensar que as professoras não percebem a transformação no comportamento da criança, por isso não informam aos pais. A pesquisadora conversa com os pais do V e eles dizem que estão negociando com o filho, se ele não chorar, eles dão o que ele quer. Quando a pesquisadora informa que o V não tem chorado, os pais ficam satisfeitos.

Turma JTB2: *Quando o responsável chega, a professora chama a criança pelo nome e diz: “fulano (nome da criança) pega a mochila”. Enquanto isso, fiscaliza para que as demais crianças fiquem sentadas. Assim, a atenção da profissional está voltada para elas. A despedida é muito rápida e o diálogo com a mãe só acontece quando a professora considera necessário. Por exemplo, chega a pessoa que veio buscar a Y, a professora se dirige para ela e diz: “mãe, não sei se isso é micose ou cobreiro,” e mostra a mão da criança. A professora refere-se à pessoa como se fosse a mãe da*

criança. entretanto era uma vizinha, pois essa havia deixado a criança com o pai e foi morar em outra cidade. Como a pesquisadora conhecia a história da criança, questiona: “(...) essa é a mãe dela?” e a professora diz: “eu não sei e não quero me meter”. Diante da manifestação da professora, parece que ela não sabe a história de abandono pela qual a criança passou. Então se questiona, o que significa se meter? Principalmente porque, na creche, a professora precisa saber para quem entrega a criança.

Considerações sobre a atividade de recepção/despida

Como já foi mencionado anteriormente, nas turmas JTA1 e JTA2 a recepção/despida acontece na sala. Os participantes dessa atividade são uma ou duas professoras, estagiárias, crianças, familiares e coadjuvantes. A modalidade de agrupamento é individual e a modalidade de gestão intermediária do tipo dirigida, pois a professora interage frequentemente com uma ou com poucas crianças de cada vez. Enquanto que as outras crianças gerenciam-se de maneira quase autônoma ou com o acompanhamento da estagiária.

Apesar de a estrutura física e administrativa da creche oportunizar, nos momentos de recepção/despida, o contato direto da professora com os responsáveis, esse é breve, mesmo porque, em algumas turmas, a professora divide sua atenção entre as crianças e os familiares e/ou também porque os familiares estão apressados. De acordo com o observado, percebeu-se que tanto as professoras quanto as mães tomam iniciativa para promover a relação. Essas iniciativas estão associadas às necessidades de ambas e determinam o conteúdo do diálogo. Assim, quando iniciado pela mãe, as questões norteadoras do diálogo são: os acidentes ocorridos na creche, a saúde e os pertences (roupas e brinquedos) da criança. Quando iniciado pela professora, as

questões são: o comportamento e a saúde da criança e informes (programação da creche e material de higiene).

Tendo por base os extratos acima, entende-se que, apesar do potencial que a atividade de recepção/despida oferece para a promoção da relação creche-família, é necessário planejá-la, tendo em vista criar um ambiente acolhedor aos familiares e garantir a disponibilidade da professora para interagir com os pais. Apesar da importância de se planejar essa atividade, no plano diário não se percebeu propostas de ação para o desenvolvimento desta. A falta de planejamento para a recepção/despida nos faz pensar que parece existir um hiato entre o proposto pela literatura e as ações na creche, pois, conforme Clandinin e Connelly (1998), a escola (creche) e os professores devem utilizar diversos mecanismos para criar um ambiente mais acolhedor e afetivo que possibilite à família recapitular o valor da criança e o sentido da responsabilidade compartilhada.

Mesmo diante da falta de um ambiente apropriado para a recepção/despida das crianças e familiares, as relações são bi-direcionais, pois tanto as mães quanto as professoras buscam o contato. Todavia, a comunicação está voltada para as necessidades imediatas da criança. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Bhering e De Nez (2002), as quais revelaram que a comunicação existente impossibilita a proximidade e trocas de informações, pois são parciais e limitam-se aos aspectos práticos do dia-a-dia da criança.

Os extratos revelam ainda a ausência de planejamento para a inserção da criança no ambiente da creche. Exemplo disso observa-se na JTB1 quando o V chega chorando e a professora manifesta “*é só deixar ele chorar que depois passa. Se ficar dando muita atenção é pior*”, é possível perceber que mesmo sabendo-se, como afirma Santos e Seidl de Moura (2002), que este é um momento de transição que ocasiona

intensas mudanças não só para o bebê e para a família, mas também para a instituição, parece que nesta creche não há um planejamento de ações que favoreçam essa transição da criança para a creche. Para além da transição, o extrato revela que, mesmo com mudanças no comportamento da criança, a professora não forneceu reforço social a ela e nem à família, pois não informa que a criança suspendeu o comportamento inadequado.

Sintetizando, pode-se afirmar que o momento de recepção/despida, enquanto possibilidade de relação entre as instituições, parece ser pouco explorado, pois, mesmo que os contatos entre as duas instituições sejam bi-direcionais, estes limitam-se à solução de problemas imediatos, o que resulta em um envolvimento parcial dos pais. Isto posto, infere-se que a continuidade/complementaridade do processo educativo da criança nas duas instituições fica prejudicada e, conseqüentemente, a função educativa da creche, que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, fica comprometida.

Dando continuidade à análise, abaixo ilustramos algumas situações típicas de atividades de rotina nas turmas JTA e JTB.

BANHO

Turma JTA1: *Todas as crianças da sala (em média 20) entram no banheiro só de toalha e acompanhadas pela professora. Elas vão entrando e colocando as toalhas sobre uma cadeira. A professora liga todos os chuveiros e elas ficam pulando, empurrando-se, jogando água uns nos outros e deslizando na água que se acumula no chão. Enquanto as crianças brincam ou brigam, quebrando o ritual preestabelecido para o banho, a professora, chama cada uma individualmente, para passar xampu nos cabelos. Então, coloca um pouco de xampu e espalha-o pelo cabelo da criança e diz: “espalha mais o xampu”. Em seguida, entrega o sabonete para a criança dizendo “passe em você”, mas a criança passa somente na barriga e no peito. Em seguida a*

professora diz: “tira o xampu e lava o bumbum”. Essa seqüência acontece com todas as crianças. À medida que elas saem do chuveiro, a professora assua o nariz de cada uma e elas ficam agrupadas na parte alta do banheiro. Ao termino, a professora distribui as toalhas para elas se secarem, e auxilia algumas delas.

Turma JTA2: *Todas as crianças da sala (em média 20) entram no banheiro só de toalha e acompanhadas pela professora. As crianças vão entrando e colocando as toalhas sobre uma cadeira. A professora liga todos os chuveiros e as crianças disputam o espaço onde a água cai. À medida que as crianças se molham, a professora chama uma por uma e coloca um pouco de xampu na cabeça e diz: “passa a mão no cabelo pra espalhar e te molha”, e passa logo pra outro, até colocar o xampu em todos. As crianças se molham, sem se lavarem, e pegam suas toalhas e enxugam-se. Desse modo, só a cabeça é lavada, ficando o resto do corpo apenas molhado.*

Turma JTBI: *Todas as crianças da sala (em média 20) entram no banheiro só de toalha e acompanhadas pela professora. As crianças vão entrando e colocando as toalhas sobre uma cadeira. Os chuveiros são ligados e as crianças empurram-se, disputando a água que cai. Quando todas estão molhadas a professora desliga os chuveiros e diz: “esfregue o pé e o braço”. Em seguida liga os chuveiros e completa: “lavem o nariz”. Quando todas terminam de se molhar, a professora coloca a mistura (sabonete com água) na cabeça e no pescoço das crianças e diz: “te lava, lava o bumbum, a vagina” (não há orientação para os meninos lavarem os genitais). Nem sempre as crianças prestam atenção às orientações da professora e algumas saem do banheiro sem se lavarem, chegando ao ponto de saírem com “cordão” de sujo debaixo do pescoço ou do braço, e, ao que parece, a professora não percebe. Apesar de colocar*

o sabonete no cabelo este não é lavado, pois as crianças correm para debaixo do chuveiro sem esfregar a cabeça.

Turma JTB2: *Todas as crianças da sala (em média 20) entram no banheiro só de toalha e acompanhadas pela professora. As crianças vão entrando e colocando as toalhas sobre uma cadeira. Quando todas estão molhadas, ela coloca uma mistura (sabonete com água) na cabeça de cada criança e diz “te molha”. Enquanto a professora coloca o líquido na cabeça delas, algumas pulam, brincam de se escorregar na água acumulada no chão, outras brigam, seja disputando a água do chuveiro ou por outros motivos, e, na maioria das vezes, não prestam atenção às instruções da professora. As que seguem a determinação se molham e logo saem do chuveiro. Enquanto isso, a professora insistentemente diz: “se comportem! Parem de fazer gracinha!”, e ainda: “vocêns pensam que porque a tia tá aqui eu não vou dar dura em vocêns?”. Depois que todos se molham a professora diz: “apenas as meninas se abaixem e se lavem” (como se os meninos não precisem lavar seus genitais). As meninas se abaixam debaixo do chuveiro e apenas passam a mão na parte superior da vagina. Quando as meninas terminam de se “lavar” a professora fecha os chuveiros e algumas crianças saem do banho com o nariz cheio de secreção, do mesmo jeito que estava quando entraram no banheiro.*

Pode-se apreender dos extratos acima que o banho, em todas as turmas, é uma atividade de rotina que acontece exclusivamente no banheiro. A modalidade de agrupamento é em grupo e a modalidade de gestão é intermediária do tipo dirigida, pois, ainda que com todas as crianças no banheiro, a professora, mesmo que por curtíssimo espaço de tempo, dirige sua atenção para uma criança de cada vez, enquanto as demais se auto-gerenciam.

De maneira geral, o banho é uma atividade muito agitada, pois as crianças são muito ativas, elas pulam, empurram-se disputando a água do chuveiro, jogam água uns nos outros, deslizam na água suja que se acumula no chão. Além da agitação, há que se considerar que o tempo destinado a essa atividade é muito curto (em média 15 minutos por turma), pois outras turmas estão aguardando para entrar no banheiro. Em meio à agitação e à pressa, a professora passa as orientações para as crianças acerca de como lavar o corpo, muito rapidamente, mas ela não acompanha se a criança está seguindo ou não a instrução e nem tão pouco como ela faz. Assim, as professoras não conseguem administrar a atividade de banho de modo a garantir a higiene adequada das crianças e nem tão pouco educá-las para a aquisição de bons hábitos de higiene.

Ao que parece, o fato de existir apenas um banheiro para uso de uma média de cento e cinqüenta crianças e a forma de agrupamento adotada para a realização dessa atividade estão dificultando a sua condução, principalmente se considerarmos que o banho, além da higiene do corpo, que não ocorre adequadamente, tem por objetivo trabalhar no sentido de orientar/educar as crianças sobre a importância desse hábito, bem como a forma como higienizar o corpo. Assim, podemos pensar que o banho é uma atividade que cumpre com a rotina, mas não educa as crianças.

Talvez para que o banho ofereça um trabalho voltado à educação e à higienização do corpo, necessário se faria diminuir o tamanho do grupo, bem como aumentar os adultos para auxiliar as crianças nessa atividade, mas também garantir que as necessidades destas e a especificidade da atividade determinem o tempo destinado a essa atividade e não à organização temporal da instituição.

ALIMENTAÇÃO

Turma JTA1: *Ao chegarem ao refeitório, as crianças sentam umas ao lado da outra, inclusive das crianças de outras turmas, e as professoras rezam com elas: “papai do céu, obrigado pelo alimento de hoje. Em nome do pai, do filho e do espírito santo. Amém”, agradecendo pela comida. Após o agradecimento, a professora distribui os copos ou pratos para as crianças e fica observando-as enquanto se alimentam. Algumas vezes, a professora se dirige verbalmente a uma ou a outra ou auxilia aquela que não quer comer. À medida que vão terminando de se alimentar, as crianças deixam o copo ou prato em uma bacia que fica no chão e vão ao bebedouro, bebem água e ficam brincando no entorno do refeitório. Quando todas terminam, a professora leva-as para a sala da turma.*

Turma JTA2: *Ao chegarem ao refeitório, as crianças sentam umas ao lado da outra, inclusive das crianças de outras turmas, e as professoras rezam com as crianças: “papai do céu, obrigado pelo alimento de hoje. Em nome do pai, do filho e do espírito santo. Amém”, agradecendo pela comida. Em seguida, a professora distribui os pratos ou copos para as crianças e depois senta-se em outra mesa para se alimentar e/ou conversar com as colegas de trabalho. Quando o barulho está incomodando, a professora diz: “zip, zip, za” e elas (as crianças) completam: “a boquinha vai fechar”. Enquanto se alimentam, as crianças tiram do prato o que não lhes agrada e jogam debaixo da mesa ou colocam no prato do colega, colocam o prato na perna, passam a mão suja de comida no corpo etc. Se alguma criança não comer tudo, a professora vai até a criança e diz: “bora comer fulano, cê tem que comer”, e põe a comida na boca da criança. Algumas comem com a ajuda, mas outras se recusam. À medida que as crianças terminam de se alimentar, elas deixam o prato ou copo na bacia, bebem água*

e brincam livremente na área de circulação. Quando todas terminam, a professora as conduz para a sala da turma.

Turma JTB1: *Ao chegarem ao refeitório, as crianças sentam umas ao lado da outra, inclusive das crianças de outras turmas, e as professoras rezam com as crianças: “papai do céu, obrigado pelo alimento de hoje. Em nome do pai, do filho e do espírito santo. Amém”, agradecendo pela comida. Em seguida a professora distribui os copos ou pratos com a refeição. Assim que todas estão com o seu alimento, ela senta ou agacha-se perto das crianças e fica observando e orientando-as. Deste modo, freqüentemente se vê a professora dizer: “não é para pegar na comida”, “não é para pegar o resto dos outros”, ou quando alguma criança não está comendo, ela coloca a comida na boca da criança e diz: “tem que comer pra crescer, pra ficar forte”. À medida que as crianças terminam de se alimentar a professora determina: “vamos esperar os colegas, quando todos terminarem nós vamos pra sala”. Quando todas terminam, a professora leva as crianças para beber água e em seguida para a sala da turma.*

Turma JTB2: *Ao chegarem ao refeitório, as crianças sentam umas ao lado da outra, inclusive das crianças de outras turmas, e as professoras rezam com as crianças “papai do céu, obrigado pelo alimento de hoje. Em nome do pai, do filho e do espírito santo. Amém”, agradecendo pela comida. Em seguida, a professora distribui, silenciosamente, sem dirigir nenhuma palavra às crianças, os copos ou pratos com o alimento. Enquanto se alimentam, as crianças conversam entre si sobre coisas diversas, e a professora senta com as colegas de trabalho em outra mesa. Quando as crianças fazem muito barulho, a professora constantemente diz: “parem de falar e comam!. Quando a gente come a gente fica calado”. Durante as refeições, é comum crianças*

com o pé em cima do banco, pegar nas partes do corpo com a mão suja, jogar comida, especialmente verdura, em baixo da mesa ou no prato do colega etc. À medida que as crianças terminam, elas deixam a vasilha na bacia e vão ao bebedouro, bebem água, e depois vão para a sala, mas a professora permanece no refeitório esperando até a última criança terminar.

A alimentação é uma atividade de rotina caracterizada pela modalidade de agrupamento em grupo coletivo, pois no refeitório também se encontram crianças e professoras de outras turmas. Porém, a modalidade de gestão difere de uma professora para outra. Nas turmas JTA2 e JTB2, a modalidade é autônoma (A), pois as professoras só entrevêm quando necessário, ou seja, quando as crianças não estão se alimentando ou quando estão infringindo as normas (ex: jogando comida de baixo da mesa, brigando e/ou conversando com o colega). Regularmente, após a distribuição do alimento para as crianças as professoras destas turmas se envolvem em conversa com as colegas de trabalho. Já nas turmas JTA1 e JTB1 a modalidade é intermediária do tipo autônoma (IA), pois durante as refeições as professoras interagem quase continuamente com uma ou com poucas crianças, acompanhando-as e orientando-as como comer e sobre a importância da alimentação, em particular dos legumes, que as crianças não gostam, mas volta sua atenção para todo o grupo.



Figura 6 - Visualização das turmas JTA1 e JTB1 durante a atividade de alimentação
(foto: Alvarenga, 2006)

A leitura da modalidade de gestão da atividade de alimentação pode estar indicando que para as professoras das turmas JTA2 e JTB2 as crianças são portadoras de autonomia e competência para o desempenho dessa ação, enquanto que para as professoras das turmas JTA1 e JTB1 parece que elas ainda necessitam de orientação para se alimentarem. Para além desta interpretação, há que se considerar que a falta de continuidade, no que diz respeito à orientação das crianças, pode ser um dos motivos pelos quais elas ainda apresentam comportamentos inadequados durante as refeições, tais como postura inadequada, prato na coxa, pegar na comida, jogar a comida (principalmente verdura) debaixo da mesa e etc.

De modo sintético alguns aspectos chamam atenção no desenvolvimento da atividade de alimentação, como a transmissão de valores religiosos para as crianças, pois ainda que a oração aconteça de maneira automática, percebe-se a presença de práticas cristãs durante a realização dessa. Outro aspecto refere-se ao respeito em relação ao ritmo de cada criança, pois cada uma delas se alimenta no seu tempo e a professora espera-a terminar. Outro aspecto que merece destaque é que apenas duas

professoras observam e orientam as crianças acerca da importância da alimentação e como proceder quando se alimenta, enquanto que as demais aproveitam o momento da alimentação das crianças como possibilidade de maior interação entre as colegas de trabalho e menos com as crianças.

DESCANSO/DESPERTAR

Turma JTA1: *O descanso é precedido da preparação do ambiente. Quando as crianças chegam, a sala está com as luzes apagadas e os colchonetes espalhados no chão, em pontos escolhidos previamente pela professora, em função das características de cada criança. Assim, o local onde a criança vai deitar é determinado pelo seu lençol (trazido de casa) que cobre o colchonete. À medida que elas entram na sala, a professorai diz: “deitem e durmam”. Para alguns que estão deitados de peito para cima a professora questiona: “é assim que a gente dorme? Não, a gente dorme de lado!”, e completa: “Fulano fechando o olho, ombora!”. As crianças deitam e a professora e/ou estagiária senta perto dos mais agitados e os acaricia até que durmam. De modo geral, em quinze minutos todas as crianças dormem.*

Turma JTA2: *O despertar é individual e ocorre em momentos diferenciados, dependendo do barulho no ambiente interno e externo à sala. Contudo, o horário do lanche serve de referência para o despertar das crianças, pois todas devem ir ao refeitório no horário destinado ao lanche da turma. Apesar desta referência, algumas crianças não acordam e precisam ser chamadas pela professora, e outras acordam antes do horário previsto, o que, aparentemente, deixa a professora insatisfeita. Para exemplificar tal insatisfação, vejamos o fragmento do diário de campo: a professora percebeu que a maioria das crianças acordou muito antes do lanche, então ela diz:*

"nem dormiram hoje, só ficaram atentando!" e fala bem alto¹⁷ "Ah vocês não querem mais dormir? Pois vocês vão acordar agora!", e começa recolher os colchonetes e diz "embrulha o teu lençol". Contudo, algumas crianças ainda estão dormindo, como foi o caso de M, e a professora diz: "bora acordar M!", mas M não reage. Então a professora balança-o com a mão e diz: "te acorda". Como M não acorda, ela puxa o colchonete de M e ele começa a chorar. Então a professora diz: "iiiiihhh feio! Bora todo mundo chamar ele de feio! Feio, feio, feio...". E todas as crianças chamam M de "feio", e ele chora mais ainda. A professora ri bastante, e a estagiária vai até M, faz carinho nele e a professora diz ironicamente: "continua fazendo isso pra ti vê o que é que vai acontecer!", e em seguida se dirige para o observador e completa: "não adianta fazer isso! Tem é que deixar ele chorar sozinho! Eu sei! Tô aqui a 22 anos, ela tá entrando agora."

Turma JTB1: *No momento de descanso, a professora apaga as luzes da sala e diz: "deitem pra dormir". Em seguida, ela e a estagiária sentam ao lado das crianças (em geral nos mais agitados) e fazem carinho na cabeça e nas costas delas. Enquanto faz isso, observam as demais, e quando alguma faz barulho a professora faz: psiuuuu e completa "façam silêncio, vocês precisam descansar, eu preciso almoçar, porque só vocês almoçaram e eu tô com fome, ainda não tomei banho e ainda tenho que fazer relatório". A professora continua observando e as crianças que estão mexendo um com o outro ela manda virar o rosto e ficar no sentido oposto ao colega e todos terminam dormindo.*

¹⁷ A professora desta turma tem problema auditivo e por este motivo, segundo ela, fala muito alto.

Turma JTB2: *Quanto ao despertar, em alguns dias as crianças acordam espontaneamente, mas em outros dias dormem mais, e a professora as acorda ou manda as crianças que já acordaram chamar as outras. Para acordá-las a professora passa a mão na cabeça de cada criança e diz: “umbora, fulano (nome da criança), te acorda, te acorda pra lanche”, “levanta, vai fazer xixi pra lanche”. Com o barulho, as crianças começam acordar, e aquelas que continuam dormindo ela chega perto e diz: “fulano (nome da criança), te levanta, deixa de preguiça”. À medida que as crianças acordam a professora, sentada na cadeira de sua mesa, determina “vai logo fazer xixi”. Se as crianças não obedecem logo o comando e permanecem deitadas, ela diz com firmeza “fulano (nome da criança), levanta, vai fazer xixi, se não tu vai fazer na roupa”. Quando a criança acorda chorando, a professora manda sentar. Exemplo, J acorda chorando, então a professora diz: “J, podeeee sentar, depois tu choras”.*

O descanso é uma atividade que acontece na sala da turma. Nas turmas JTA1 e JTB1, ela é precedida de atividade intermediária, porque a professora prepara o ambiente para o descanso das crianças. A modalidade de gestão é dirigida, pois a professora determina um único foco de atenção para todas as crianças, seguida da modalidade intermediária do tipo dirigida, uma vez que a professora mantém contato direto com quase todas as crianças individualmente. Por meio de carícias nas costas e palavras, a professora faz com que todas permaneçam deitadas até dormirem. Quanto à modalidade de agrupamento, este é em grupo, pois todas as crianças deitam ao mesmo tempo para o descanso. De maneira geral os extratos relativos ao descanso revelam que as carícias na cabeça e nas costas das crianças são destinadas apenas para as crianças consideradas mais agitadas. Enquanto que para as demais a professora dirige-se apenas por meio de verbalizações.



Figura 7 - Visualização da atividade de descanso (foto: Alvarenga, 2006)

Nas turmas JTA2 e JTB2, não há planejamento para o despertar. De maneira geral, a modalidade de gestão é autônoma, mas em alguns dias pode-se dizer que é intermediária do tipo dirigida (ID), porque, quando chega o horário do lanche, a professora acorda aqueles que ainda encontram-se dormindo. Porém, a maneira como as crianças são acordadas é bem diferente entre as duas turmas. Na JTA2, a professora acorda as crianças balançando com firmeza sua mão no peito de cada uma e dizendo: *"eii acorda! Tá na hora do lanche!"*. A maneira como acorda as crianças sugere que a professora não é sensível ao tempo de que a criança necessita para passar do sono à vigília. Já na turma JTB2 a professora passa a mão nas costas de cada criança e chama-a calmamente pelo nome e, em seguida, senta para aguardar o despertar das crianças. Desse modo, entende-se que o agrupamento nesta atividade é individual.

Chama atenção nos extratos relativos ao descanso que as carícias na cabeça e nas costas das crianças são destinadas àquelas consideradas mais agitadas, enquanto que para as demais a professora dirige-se apenas por meio de verbalizações.

Nas duas turmas, o despertar é sucedido pela ida das crianças ao banheiro. As professoras demonstram urgência neste momento, tanto é que assim que a criança acorda, elas dizem: “fulano (nome da criança), vai fazer xixi”. Essa urgência parece ser

porque algumas crianças ainda não controlam os esfíncteres e às vezes sujam o colchonete.

Considerações sobre as atividades de rotina

A leitura das três atividades de rotina (banho, alimentação e descanso/despertar) nos permitiu perceber que estas são semelhantes entre as turmas, seja em relação aos agrupamentos, pois ocorrem predominantemente em grupo (inclusive coletivo); à modalidade de gestão, pois são predominantemente intermediárias do tipo dirigida (ID) e autônoma (IA), dirigida e autônoma; aos participantes, pois são predominantemente as crianças pertencentes à turma, a professora e a estagiária (quando existe), exceto na atividade de alimentação, pois dela participam também atores coadjuvantes (crianças e professoras de outras turmas e as pessoas que preparam a alimentação), e também em relação ao espaço, pois, nas quatro turmas, essas atividades ocorrem na sala, no refeitório e no banheiro.

Sendo a atividade de rotina desenvolvida predominantemente por meio de duas modalidades, intermediária do tipo dirigida e a dirigida, parece que há um relacionamento imediato e direto da educadora com a criança, porém, como os agrupamentos nessa atividade são predominantemente em grupo, esse relacionamento é superficial, pois as interações diádicas e poliádica entre adulto-criança ocorrem em curtíssimo espaço de tempo. Tendo por base as reflexões de Flavell, Miller e Miller (1999) para quem para além do tipo de cuidado importa a forma como se cuida, ou seja, a maneira como a criança é contida, limpa, tranquilizada, percebe-se que, ainda que o cuidado físico seja oferecido, poucas são as oportunidades que a professora tem de proporcionar cuidado emocional às crianças. Essa constatação merece reflexão, pois a interação adulto-criança é fundamental para o desenvolvimento de operações que as

crianças ainda não conseguem resolver de modo autônomo, e que precisam ser apoiadas pela professora para tornarem-se mais confiantes.

Desse modo, pode-se hipotetizar que a forma de agrupamento da atividade de rotina dificulta a relação adulto-criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento de ações integradas entre o cuidado físico e afetivo, pois a professora nem sempre está disponível para a criança. Esse fato aponta para a necessidade de maior atenção daqueles que estão envolvidos com a educação da criança em creche, pois, conforme apontado por Bowlby (1969) é na presença do adulto que a criança estabelece relações estáveis e estas irão possibilitar a exploração do ambiente e dos objetos por parte do bebê e da criança.

Outro aspecto a ser considerado é que, tendo por base a pressa com que o banho acontece e a necessidade de despertar as crianças para o lanche, tanto estas quanto as professoras têm que se adequar ao ritmo temporal da creche. Assim, o ritmo com que as atividades, exceto a da alimentação, são conduzidas parece ser guiado pelos horários da creche e não pelas necessidades e ritmos das crianças. A determinação do tempo no desenvolvimento das atividades também foi constatada no estudo realizado por Batista (1998), a qual evidenciou que cada atividade tem um espaço e um tempo pré-definido para sua realização.

Como a atividade de rotina é precedida pela atividade intermediária e permeada pela atividade de espera e poliatividade, durante a sua realização as crianças terminam se envolvendo em atividades auto-gerenciadas, como, em brincadeiras. Desse modo, parece que, para as crianças, o tempo, independentemente da atividade que está sendo realizada, é tempo de brincadeira.

A semelhança entre as turmas no desenvolvimento das atividades de rotina, talvez ocorra porque essas já estão consolidadas na creche e conseqüentemente

internalizadas pelas professoras. Isso significa que as atividades de rotina expressam regras e conteúdos de estar, ou seja, formas de viver situações diárias em ambientes coletivos. Porém, da maneira como está organizada, as oportunidades de aprendizagem de hábitos necessários à vida são limitadas. Desse modo, parece que esta atividade tem fim em si mesma, qual seja o bem-estar físico da criança, sem relacioná-la com a sua educação, ou seja, a preocupação com a maneira como toca no corpo da criança, o olhar, o afeto são aspectos do processo educativo da criança que nem sempre estão presentes nas atividades de rotina. Isso nos faz pensar que possivelmente essas atividades não vêm sendo guiadas por uma intencionalidade educativa, que é o grande diferencial em relação às ações da família.

Fazendo uma leitura dos diferentes elementos constituintes que permeiam a atividade de rotina, em conjunto com os exemplos ilustrativos do desenvolvimento dessa atividade, entende-se que a função educativa, nesta creche, principalmente nas turmas JTA2 e JTB2, ainda precisa ser construída. Os dados sugerem que apesar da creche oferecer diferentes tipos de cuidados, principalmente voltados ao corpo, pouca preocupação se percebe com a forma como esse cuidado é oferecido. Esse dado é relevante, pois, como diz Garcia (2001), a questão não são os tipos de cuidado que as crianças precisam receber, mas o modo como recebem-o. Assim, percebe-se que na creche há prioridade do cuidado físico, em detrimento do emocional, sugerindo assim que essas dimensões vêm sendo tratadas como se fossem distintas e separáveis. Com base nesses dados, concordamos com Wiggers (2002) no que se refere à necessidade de mais estudos acerca da prática da indissociabilidade entre cuidado (físico e emocional) e educação na creche e políticas públicas que ofereçam estrutura física e número de profissionais adequado ao trabalho com criança pequena.

Além das atividades de rotina, trazemos para reflexão algumas atividades

didáticas desenvolvidas nas turmas JTA e JTB. Antes de prosseguir, é importante ressaltar que a seleção das atividades didáticas para compor a análise não foi tarefa fácil, pois essas atividades ocorrem de modo irregular nas diferentes turmas. Como exemplo dessa irregularidade, a atividade de conversa informal ocorreu apenas em uma turma. Desse modo, em algumas turmas, as crianças ficam freqüentemente em atividades de espera, poliatividade e atividade intermediária. Durante essas atividades, elas se envolvem continuamente em brincadeiras e conflitos, razão pela qual constantemente as professoras brigam com elas e, em algumas situações, chegam a deixá-las de castigo ou, o que é mais freqüente, dizem que não vão deixá-las ir ao parque. Dessa forma, o envolvimento da criança em poliatividade e atividade intermediária parece ser motivo de estresse para as professoras e para as crianças. Tendo em vista visualizar o trabalho nas quatro turmas, priorizou-se as atividades com distribuição mais homogênea entre as turmas. Dentre estas:

CANTAR MÚSICAS

Turma JTA1: *Cantar músicas é uma atividade precedida de atividade intermediária. A professora, em conjunto com as crianças, faz um círculo com as cadeiras no centro da sala e senta com elas. As músicas são cantadas de três maneiras: a professora escolhe as músicas e a começa cantar primeiro, e as crianças acompanham; ela pede para as crianças cantarem alguma música que elas sabem, e quando terminam todos aplaudem; ou ela canta músicas novas para as crianças. Estas se envolvem e demonstram grande interesse em participar da atividade proposta, cantando e repetindo as coreografias com a professora.*

Turma JTA2: *A atividade intermediária antecede a cantoria, pois a professora inicialmente organiza um círculo com as cadeiras para todos sentarem. Em seguida, ela começa a cantar e as crianças acompanham a música. Após a seqüência de várias músicas, a professora pergunta: “o que vocês querem cantar?”, as respostas são variadas e as crianças se agitam, e a professora diz: “prestem atenção!!!!”. Em seguida, a maioria delas cantam e, quando terminam, batem palmas. Apesar de a atividade ser muito descontraída, a professora não consegue envolver todas as crianças, pois constantemente há aquelas que se levantam, conversam ou batem no colega. Quando isso ocorre, a professora coloca uma cadeira ao seu lado e, de modo bem enérgico, diz “senta aqui”, como se estivesse castigando a criança pelo não cumprimento da regra estabelecida implicitamente.*

Turma JTB1: *Para a realização dessa atividade, a professora organiza um círculo com as cadeiras para todos sentarem. Quando todos estão acomodados ela pergunta quem quer cantar, e a maioria responde formando um eco: “euuuuuuuuu”, mas um ou dois dizem: “tia eu não quero”. A professora parece não estar ouvindo aquelas que não querem cantar e continua perguntando: “que música vocês querem cantar?”. As sugestões são diversas, e, quando alguém repete a sugestão do outro, a confusão começa e ela tem que intervir separando-os fisicamente. Além de cantar as músicas sugeridas pelas crianças, a professora também sugere outras. O canto das músicas é sempre acompanhado de muito movimento, pois tanto as crianças como a professora, fazem gestos correspondentes à letra da música. Elas prestam muita atenção e participam alegremente.*

Esta é uma atividade que ocorre diariamente na sala, em três das turmas observadas, pois na JTB2 não aconteceu durante o período de observação. A

modalidade de agrupamento é em grupo e a de gestão é dirigida, pois o interesse das crianças é atraído, pela professora, exclusivamente para as músicas. Desse modo, as crianças não têm liberdade de escolher outra atividade, mesmo aquelas que manifestam falta de interesse têm que dela participar.

Além da homogeneidade entre os elementos constituintes, percebe-se também que a preparação para a atividade também é homogênea, pois em todas as turmas, as crianças e as professoras encontram-se sentadas em círculo. Quanto à maneira como a atividade é conduzida, o que diferencia é a seqüência, mas em todas percebe-se que as professoras valorizam os desejos das crianças, pois consultam-nas acerca da música que elas gostariam de cantar, mas também sugerem outras, seja aquelas que elas conhecem ou não.

Apesar da semelhança entre os elementos (espaço, agrupamento, gestão) presentes, a preparação e a maneira como a atividade é conduzida, as professoras usam diferentes recursos para garantir a participação das crianças. Na JTB1, os movimentos deixam-nas mais interessadas, de tal modo que a participação delas é quase unânime. Já na turma JTA2 a professora procura colocar os menos interessados sentados ao seu lado.

Olhando para a maneira como a atividade é organizada (geralmente com as crianças sentadas), bem como para as formas utilizadas para garantir a participação das crianças na atividade, podemos hipotetizar que uma possibilidade de garantir maior envolvimento delas seja apresentando-as de diversas maneiras, principalmente porque, como se sabe, a criança tem necessidade de se movimentar. E ainda, o espaço precisa estar organizado de tal modo que ela tenha liberdade de escolher outra atividade para se envolver e não necessariamente aceitar aquela que foi proposta pela professora.

RECONHECIMENTO DO NOME

Turma JTA1: *Para o desenvolvimento desta atividade, a professora organiza as crianças sentadas em círculo. A apresentação das cartelas com os nomes ocorre em grupo. A professora coloca todas as cartelas em cima de uma mesa, que se encontra ao lado do círculo, e chama a criança e diz: “pega o teu nome”. Ou mostra uma cartela de cada vez para o grupo e pergunta: “de quem é esse nome aqui?”. Quando o dono do nome acerta, ela pede para as demais crianças aplaudirem-na, e quando não acertam ela diz: “não, este não é o seu nome”. E quando a criança não acerta, depois de mais ou menos 2 ou 3 erros seguidos, a professora aponta o nome que a criança deveria pegar ou entrega a cartela para ela e diz: “vamos aplaudir o colega”.*

Turma JTB1: *Para o reconhecimento do nome, a professora organiza as crianças em círculo, coloca as cartelas com os nomes das crianças no chão e diz: “cada um vai procurar o seu nome e colocar no quadro de prega” e “quem não souber a gente ajuda”. Elas levantam, uma de cada vez, para pegar a cartela. Algumas reconhecem o seu nome e outras não. Quando as crianças identificam-no, a professora bate palma e sorri. Ela demonstra muita satisfação e felicidade e diz para elas: “vamos bater palmas para os colegas”. Para aquelas que não identificam o seu nome sozinhas a professora mostra ou pede para D (que já conhece o nome de todos os colegas) mostrar onde está o nome certo e, em seguida, diz: “vamos bater palma para o...(nome da criança)” e todos aplaudem.*

O reconhecimento do nome é uma atividade que só foi observada nas turmas JTA1 e JTB1, talvez porque, na organização da creche essa atividade acontece exclusivamente no horário da manhã. Ela acontece na sala da turma e o agrupamento adotado é individual, e a modalidade de gestão é intermediária do tipo dirigida. Durante

a sua realização as crianças e a professora sentam-se em círculo, o que parece facilitar a proximidade física entre os atores. As duas professoras oferecem reforço social (aplausos) para os acertos das crianças. E quando estas não acertam uma das professoras (JTA1) ensina e pede reforço social para a criança, enquanto que a outra (JTB1) utiliza um coetâneo para ensinar e, em seguida, também pede reforço social. Essa é uma atitude interessante, pois a ajuda do coetâneo é mais simétrica. O que se percebe é que o reforço é o mesmo para as diferentes respostas (certo ou errado) da criança.

TRABALHO COM ARTE

Turma JTA1: *Para a atividade de arte, a professora organiza as crianças em pequenos grupos, sentados a mesas independentes, com quatro lugares, ou reúne várias mesas para elas sentarem formando um grande grupo. Quando a atividade é de desenho, a professora distribui os cadernos de desenho ou folha de papel, canetinhas hidrocor ou lápis de cor, e massa, quando a atividade é de modelagem. À medida que as crianças vão fazendo suas produções, mostram para a professora e ela sempre diz “Ô, o que é isso?” As respostas são diversas (bolinhas, carros, bonecas, monstros, figuras humanas entre outros - apesar de não ficar no formato correspondente). A professora sempre se manifesta: “Aaahh! tá muito bonito!”, “Olha, tá muito bonito”, “Tá muito bonito! Mas tá faltando pintar mais...”, “Olha, que bonito o que o fulano fez!”. Foi observado que, após os comentários da professora, os trabalhos voltam mais bem elaborados.*

Turma JTA2: *A professora organiza as crianças sentadas a mesas com quatro lugares, formando pequenos grupos. Ela distribui o caderno de desenho de cada criança e coloca vários pingos de cola espalhados. Em seguida, coloca no centro da*

mesa papel picado para as crianças colarem no caderno. Enquanto elas estão fazendo a atividade, a professora acompanha, passando de mesa em mesa. As crianças falam bastante sobre coisas diversas e também se envolvem em conflitos por vários motivos. Por esta razão continuamente solicitam a atenção da professora para resolvê-los. Ao terminarem de colar os pedaços de papel, as crianças mostram para a professora e ela sempre diz: "Olha, tá bonito!". Para os que ainda não concluíram a tarefa, ela pergunta: "Quer que eu ponha mais cola?" e a criança diz: "Quero" ou balança a cabeça afirmando que sim. Então ela coloca mais cola e a criança volta para a mesa e continua colando. Durante a atividade, a professora demonstra grande disposição em ajudar as crianças. Ela se desdobra bastante, dando atenção para cada uma. Apesar do empenho da professora, essa atenção é muito rápida, pois ela é solicitada por várias crianças ao mesmo tempo.

Turma JTB1: *A professora organiza as crianças sentadas em grupos de quatro e/ou oito crianças, distribui massa de modelar e em seguida se senta ao lado de um dos grupos (em geral aquele composto com maior número de crianças). Durante a atividade, as crianças falam bastante (o barulho é intenso) e constantemente se envolvem em conflitos por vários motivos e solicitam a atenção da professora para resolvê-los. À medida que elas vão fazendo suas produções (cobrinhas, bolinhas, maçã, borboleta, pulseiras), mostram para a professora e esta assim se manifesta: "O que você fez?", "O que é isso?", "Isso que você fez e grande ou é pequeno?", e em seguida completa "Parabéns", "Ah ficou muito bonito!".*

Turma JTB2: *A professora organiza as crianças sentadas a mesas com quatro lugares formando pequenos grupos. Em seguida distribui os cadernos para elas e diz: "Vai*

começar a atividade”. Ela entrega para cada criança uma tira de papel crepom verde e outra amarela e fala: “Nós vamos colar as cores verde e amarela neste espaço”, aponta para uma linha contornando a folha do caderno de desenho e completa: “Eu não quero ver ninguém com o caderno de cabeça para baixo”. Depois a professora coloca a cola em cima da mesa (fora de qualquer recipiente) e diz: “Podem colar”. Após a distribuição do material, a professora sai da sala para trocar de roupa. Enquanto isso, as crianças fazem a atividade em meio a conversas, conflitos e cantoria, pois cantam a música que está sendo cantada na outra sala. Depois de algum tempo (mais ou menos 30 min.) a professora volta e várias crianças se dirigem a ela ao mesmo tempo e dizem: “Tia eu acabei” e ela fala: “Que acabou nada, podeeee voltar eu ainda não acabei”. As crianças sentam e ela passa em todas as mesas colocando mais cola, e diz: “Podeeee colar! Cadê o verde? Cadê o amarelo? Podeee fazer,”. Nesse momento, G está em pé com o caderno na mão e a cola escorrendo, a professora se dirige a ela e diz: “Olha, a meleca, o que tu estás fazendo”. Enquanto as crianças continuam fazendo a atividade, a professora senta na sua cadeira e elas começam a falar bastante, então a professora diz: “Epa, vamos parar com essa conversa”. Em seguida, G se dirige à professora e, antes que falasse qualquer coisa, esta diz: “Podeeee sentar eu ainda não disse que acabou, é eu que vou vê se tu colocaste direito”.

Pode-se notar, nos quatro extratos, que a atividade de arte ocorre, exclusivamente, na sala da turma. A modalidade de agrupamento é o grupo pequeno, o que possibilita apoio e participação da professora na atividade da criança. Embora dependendo do apoio da profissional, este não ocorre de maneira impositiva. A participação acontece inclusive com a proximidade física, o que permite ricas trocas entre adultos e crianças.

A modalidade de gestão é bem diversificada entre as turmas. Autônoma, na JTA1 e JTB1, pois, as professoras controlam o desenvolvimento da atividade, embora como participante secundário. Elas organizam os materiais e propõe a atividade, porém não determinam o quê e nem como fazê-la, mas participam diretamente estimulando e reforçando positivamente a criança; intermediária dirigida, na JTA2, pois a professora determina o que as crianças fazem e como fazem, e dirige a atenção para poucas delas de cada vez, orientando-as ou incentivando-as; e dirigida, na JTB2, pois a profissional determina as ações das crianças, bem como qual o modo como desenvolver a atividade. Assim, na atividade de arte é possível perceber que, mesmo com agrupamentos em pequeno grupo e modalidade de gestão diferenciadas, as professoras das turmas JTA1, JTA2 e JTB1 encontram-se freqüentemente envolvidas na relação com as crianças, enquanto parceiras, comentando as ações delas e ajudando-as nas tarefas que realizam. Porém, na JTB2 a professora apenas disponibiliza os materiais e determina o que e como as crianças devem fazer, porém não acompanha o desenvolvimento da tarefa.

Considerações sobre as atividades didáticas

A leitura das três atividades didáticas (cantar músicas, reconhecimento do nome e arte) selecionadas para análise horizontal, permitiu-nos perceber que, considerando os elementos constituintes do dia-a-dia, há semelhanças e diferenças na maneira como as diferentes atividades didáticas são conduzidas, entretanto há semelhança entre estas nas diferentes turmas. As semelhanças são predominantemente quanto ao local, pois as atividades acontecem exclusivamente nas salas da turma, e aos participantes, uma vez que os atores são apenas as crianças, as professoras e eventualmente as estagiárias. Já as diferenças ocorrem nos agrupamento, pois, dependendo da atividade proposta, os atores são organizados em grupo pequeno e em

grupo; e na modalidade de gestão, já que a maneira como as professoras dirigem os atores para a realização das atividades são: dirigidas (D), intermediária do tipo dirigida (Id) e autônoma (A). Desse modo, é possível perceber que os agrupamentos e as modalidades de gestão variam de acordo com a atividade proposta.

Além dos elementos constituintes presentes na atividade didática, há que se considerar que ela é curtinha e em geral descontextualizada, mas com indícios de que havia uma intencionalidade educativa, mesmo porque essas são as atividades que se encontram presentes no plano de atividade da professora. É sempre desenvolvida com as crianças sentadas, o que não quer dizer que elas fiquem horas nessa posição em cadeirinhas para desenhar, pintar, recortar. Ao contrário, quando permitido pela professora, brincam bastante entre elas. Desse modo, parece que essa é uma forma de organização do trabalho que as professoras da creche valorizam.

A leitura do plano de atividade da profissional e as observações realizadas nos permitiram perceber também que nas atividades didáticas as dimensões do desenvolvimento ainda são trabalhadas de maneira fragmentada, pois, dependendo do dia, pretendem desenvolver habilidades sociais, cognitivas, afetivas e motoras, o que nos sugere que as professoras ainda encontram dificuldade para trabalhar essas dimensões de maneira integrada.

Os extratos nos mostram ainda que a atividade dirigida ou a intermediária do tipo dirigida são freqüentes nas atividades didáticas, sugerindo assim que estas ocorrem sob o controle das professoras. O predomínio do controle da professora sobre a condução das atividades didáticas nos faz pensar que as oportunidades de explorar e criar das crianças, nessas atividades, estão sendo controladas pelas profissionais. Porém, é importante considerar o apoio oferecido por elas às crianças, principalmente nas atividades de reconhecimento do nome e na de arte, particularmente nas turmas JTA1,

JTA2 e JTB1, como uma atitude marcada pela integração de ações de cuidado e educação. Esse apoio sugere que há professoras que se colocam como parceiras das crianças no seu processo de desenvolvimento, mas também há aquelas que são ausentes deste.

Considerando que na creche as atividades acontecem uma de cada vez, e que na condução destas predomina a direção da professora, mesmo que os atores sejam organizados em pequenos grupos, ela não consegue dividir a sua atenção entre as crianças, razão pela qual nem sempre está disponível para elas quando é solicitada, e quando está, é em curto espaço de tempo, pois outras crianças também solicitam a sua atenção. Desse modo, considera-se que as oportunidades de interação entre adulto-criança na atividade didática ainda são restritas.

Apesar desta restrição, há que se considerar que a modalidade de agrupamento, em pequenos grupos, e de gestão, intermediária, adotada para conduzir as atividades didáticas, possibilitam às crianças maior contato com os coetâneos, o que oportuniza o desenvolvimento de habilidades sociais por meio das interações que estabelecem continuamente entre eles. Além da modalidade de agrupamento e de gestão que oportunizam as interações criança-criança, constatou-se que estas rompem as regras e se envolvem em outras atividades individualmente ou em pequenos grupos, o que também possibilita a interação entre elas. Resposta das crianças que vão além da unicidade proposto pelo adulto também foi encontrada no estudo realizado por Barbosa (2000), revelando, assim, que para além das condições oferecidas, a criança é ativa e altera o ambiente em conjunto com seus pares, e com eles também aprende a ser e viver em grupo.

Ainda que a modalidade de gestão adotada na análise horizontal seja bem detalhada, não foi possível dar conta de aspectos referentes à maneira como a professora

se dirige às crianças e aos termos utilizados quando se referem a elas. Contudo, esses também são aspectos que nos ajudam melhor compreender a relação adulto-criança na creche. Por essa razão, para complementar a leitura horizontal, trazemos um pouco da atuação da professora em outras situações que não aquelas já descritas.

Na JTA1, a maneira como a professora trata as crianças varia de um dia para o outro. Em alguns dias ela é atenciosa às solicitações delas e usa expressões carinhosas como “Oi amor, o que você quer?”, “ Meus filhos”, mas em geral parece pouco paciente e muito enérgica, principalmente com as crianças consideradas mais agitadas, como pode se percebido no seguinte extrato “Vou te tirar dessa mesa, que vocês estão fazendo muita bagunça”, então vai até A, pega ela pelo braço e coloca-lhe à força em uma cadeira e diz: “Fique sentada”. Em seguida vai até N pega ele pelo braço e leva-o até uma cadeira na outra mesa e diz: “Te comporta!! Fica sentado!!”.

Na JTA2, a professora é enérgica e grita constantemente com as crianças, diz o que as crianças devem ou não fazer. Parece não medir as palavras que dirige a elas e, muitas vezes, usa termos como “Você é feia!”, “Tira o pente da boca, menino porco!”, “Ei menino!!Tu é maluco, é?”. É comum as crianças ficarem em torno de 30 a 45 minutos “livres” para fazerem o que quiserem, mas quase sempre suas iniciativas sofrem a intervenção da professora, principalmente quando ela considera que as crianças estão falando alto. Assim, é comum ela dizer: “*Ei silêncio! Eu tô conversando aqui, não tão vendo?*”, “*Senta aí*”, “*Desce daí*”, “*Pára com isso*”, “*Vocês são mal-educados*”. Quando as crianças não se “comportam”, ela coloca uma cadeira ao seu lado e chama aquelas consideradas as mais agitadas e diz: “*Tu vais sentar do meu lado agora*”. Algumas sentam e começam logo chorar e ela ri. Ou quando as crianças começam a fazer barulho ela fala: “*Quem é o próximo a vir pra cá, hein?*”, no mesmo instante as crianças faziam silêncio e os que estavam em pé sentavam nas cadeiras.

Em conversa informal com a professora, ela comentou sobre o seu jeito de ser "muito dura". Segundo ela, sua mãe era assim, e usa uma frase característica desta: "*Se vier com um soco você já tem que estar com um pedaço de pau*", e completa: "*Eu tenho filhos com 30 anos, mas até hoje eu ainda bato neles*". "Sempre fui "dura" com meus filhos, e por isso eles nunca foram malcriados". Ao que parece a professora trata as crianças do mesmo jeito que tratava seus filhos. Outra explicação dela para o seu comportamento é porque as crianças só obedecem se for no grito. Segundo ela, "*tem criança que não atende se você pedir com carinho. A família deles deve educar no grito. Então a criança só escuta se for gritando*". Apesar de a professora se considerar "muito dura" ela diz: "*Só tenho esse jeitão meio severo, mas eu adoro essas crianças. Eu brinco com elas, eu pulo eu corro*", e acrescenta "Faço este jeito severo por que acho que as crianças se comportam melhor assim". Além desses argumentos, a professora finaliza a conversa dizendo que orienta a estagiária para não deixar as crianças dominá-la, mas sim o contrário. Da maneira como ela se expressa, percebe-se que ela tem clareza do quanto é rígida com as crianças e considera positivo esse seu jeito de ser e de tratar as crianças, e passa essa maneira de atuação para a estagiária como apropriada.

Além de ser "muito dura" a professora não parece ser responsiva às demandas das crianças, por exemplo: "*R tu já tá chorando?*", e continua recortando papel, sem procurar ver o que está acontecendo. Depois que R pára de chorar ela diz "*Olha, tá vendo! Isso é manha. É só não dar papo que ela para logo de chorar*". Em alguns casos, ela pergunta para a criança: "*Por que você está chorando?*".

A seguir, apresentamos alguns exemplos que ilustram como as crianças são tratadas na JTB. Na JTB1, D está conversando com a observadora e a professora o interrompe, assim que ela percebe que D estava conversando diz: "desculpa D, depois falo contigo". Na JTB2, A esta falando com a observadora e a professora o chama, A

diz: “espera um pouco”, então ela levanta, puxa-o pelo braço e diz: “tu não estás vendo que eu não vou te esperar! Vem logo”. Ou R carrega uma cadeirinha de várias maneiras, com os dedos, com braço, com uma mão, com a outra. Enquanto faz isso olha para as pessoas que estão na sala e sorri. Quando a professora vê o que R está fazendo diz: “para com isso, te senta, tu ainda vai te machucar” e o R começou a chorar.

Tendo por princípio que a criança se desenvolve na interação com o outro, a leitura dos fragmentos relativos à forma como as professoras, particularmente na JTA2 e JTB2, se dirigem às crianças, fazem-nos pensar que nessa creche, ainda que estas tenham oportunidade de humanizar-se, por meio do respeito, da solidariedade, da ajuda ao outro, do interesse pelo outro, elas também estão aprendendo o desrespeito ao outro, a violência, a grosseria e etc., o que parece contrário às verbalizações das professoras no que se refere ao cuidado afetivo oferecido às crianças.

Sintetizando a leitura horizontal das atividades

Se considerarmos que grande parte do tempo na creche é destinado para as atividades de rotina, seguida da atividade didática e poliatividade, podemos considerar que, além do cuidado, o foco da ação educativa nesta creche está no ensino e nas relações. Essa constatação nos faz pensar que o fazer na instituição vem sofrendo mudanças, uma vez que as relações entre as crianças vêm ganhando espaço.

Ainda que as relações venham tendo mais espaço no dia-a-dia da creche, merece destaque que, como na atividade de rotina e didática, o agrupamento é predominantemente em grupo ou pequeno grupo e a gestão é dirigida e intermediária dirigida, isso significa que as relações nessas atividades estão, predominantemente, sob a direção da professora. Entretanto, ela tem poucas oportunidades para interagir com as

crianças, para conhecer a singularidade, as necessidades e as capacidades que elas apresentam, bem como para observar as suas ações, o seu olhar, o seu sorriso e etc.

Já que as atividades de rotina e didática são, na maioria das vezes dirigidas pela professora, as oportunidades de interação entre coetâneos ocorrem principalmente durante a poliatividade. Contudo, durante esta atividade a professora está envolvida em outras tarefas e não acompanha as crianças. Talvez isto ocorra porque as atividades das crianças e a interação entre elas têm menor valor de que aquelas conduzidas pelas professoras. Sem falar que muitas vezes as brincadeiras e as iniciativas das crianças foram acompanhadas de atitudes de contenção e repressão, em particular na JTB2. Assim, tendo por base a opinião de Schaffer (1977, p. 281) apud Nigito (2004) em termos de que “onde o adulto precisa dividir a própria atenção entre muitas crianças, ele simplesmente não está disponível para cada criança em grande parte do tempo da interação”, entende-se que nesta creche o adulto não está disponível para responder às necessidades das crianças.

A forma de agrupamento e de gestão dessas atividades nos remete para a crença na competência social e cognitiva da criança, bem como para a maneira como a professora trabalha a educação de limites e a educação socializatória da criança. Por meio do ensino, utilizando-se do diálogo e da imposição do adulto, e também por meio da interação entre as crianças e entre elas e a professora, a creche trabalha com a criança o que é certo e errado, o respeito ao outro e os comportamentos adequados. Entretanto, na turma JTA1 e JTB2 observa-se que a maneira como as professoras relacionam-se com as crianças diferencia-se daquilo que é ensinado a elas.

Considerando a maneira como as atividades ocorrem na creche, percebe-se que as trocas individuais e os contatos afetuosos entre a professora e a criança são pouco comuns. E, em alguns casos, particularmente na atividade de descanso, porém, a razão

de ser desses contatos parece estar relacionada às carências das crianças, uma vez que nos discursos a respeito delas e como trabalham com elas, as professoras revelaram que as carências são as causas dos problemas comportamentais apresentados por aquelas. Deste modo, na atividade de descanso percebe-se a existência de relação entre a crença da professora na disfunção afetivo-emocional, a crença sobre o trabalho da creche e a prática da profissional. No entanto, no despertar, não se percebe o estabelecimento de contatos afetuosos entre a professora e a criança. Uma vez que os contatos individuais e afetuosos são pouco freqüentes, considera-se que existe coerência entre as crenças das professoras sobre a disfunção afetivo-emocional e o que elas dizem que fazem. Entretanto, há pouca coerência entre essas e as ações junto às crianças.

A leitura de que as trocas afetivas na creche ocorrem em função da “disfunção afetivo-emocional que as crianças apresentam”, nos faz pensar que a professora de creche ainda precisa compreender que, assim como a instituição de educação infantil tem o papel de trabalhar para o desenvolvimento cognitivo e físico-motor da criança, ela não pode eximir-se dos afetos, pois estes assim como os dois primeiros são de competência da instituição. Isto significa que a instituição não pode comprometer-se apenas com o desenvolvimento cognitivo e físico-motor e destinar os afetos à família. Ao contrário, estudos (BOWLBY, 1969, DAMÁSIO, 1996, SANDALLA & AZZI, 2004) acerca das relações afetivas nos permitem compreender que desenvolvimento intelectual/cognitivo e desenvolvimento afetivo-emocional são inseparáveis. Desse modo, é necessário que a professora avalie constantemente suas ações e reflita sobre o significado do seu comportamento para o desenvolvimento da criança.

A restrição quanto aos contatos individuais e afetuosos faz-nos pensar que nesta creche o conhecimento da professora está voltado aos aspectos gerais do ser criança, assim elas são tratadas como seres homogêneos. Para além dos aspectos gerais,

Tristão (2004) afirma que a professora precisa conhecer a singularidade de cada criança (sua história de vida, seus gostos, se está triste, agitada, tranqüila ou feliz), pois assim ela irá perceber suas capacidades e vulnerabilidade, de modo a respeitá-la e interagir com ela enquanto ser social e não apenas como um corpo a ser banhado, alimentado ou trocado.

Resgata-se, ainda, que as oportunidades de interação, existentes no espaço da creche, nos remetem para a crença na competência social das crianças para a interação. Contudo, na leitura do plano de atividade da professora, percebeu-se que não há planejamento para essas interações, o que nos faz pensar que falta maior clareza quanto à importância destas na educação da criança pequena. O planejamento de ações que promovam as relações é necessário, pois como afirma Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), a educação desta é marcada pela Pedagogia da relação, o que significa dizer **não** a uma relação educador/criança que não garanta uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada.

Considerar que o eixo da educação na creche está nas relações exige mudanças na maneira de pensar o trabalho pedagógico. Relação individualizada exige a descentralização da professora. Portanto, só será possível se o ambiente for organizado de modo a oferecer diferentes oportunidades para as crianças, e, conseqüentemente, mais disponibilidade da professora para interagir com a criança individualmente ou em pequenos grupos e, assim melhor conhecê-las e atendê-las, de acordo com suas necessidades.

Os dados observacionais também nos permitem perceber que ainda que as atividades e os elementos constituintes sejam semelhantes, há diferença na forma como cada professora se relaciona com as crianças. Ou seja, para além da estrutura e funcionamento da creche, bem como das características da criança, o estilo do adulto

influencia nas possibilidades desenvolvimentais oferecidas aos pequenos que freqüentam ambientes coletivos. Sendo assim, ainda que Tristão (2004) indique que a creche é o espaço de humanização da criança, a forma como algumas professoras, nesta creche, se relacionam com elas caminha em direção contrária.

Olhando para as atividades em relação aos elementos constituintes do dia-a-dia da creche, é possível perceber também que há um movimento das professoras de tentarem integrar o cuidar e o educar em algumas iniciativas, como, na atividade didática, pois, além dessas atividades estarem voltadas ao ensino de cores, coordenação motora, contato com a linguagem oral e escrita e etc., a criança é apoiada pela professora por meio do contato físico e verbal. Entretanto, ainda predominam ações destinadas ao cuidado físico independentemente do cuidado afetivo e da educação.

O predomínio dessas ações nos faz pensar que ainda falta maior clareza quanto à compreensão acerca da intencionalidade educativa que precisa permear o trabalho na creche, pois, ao que parece, as professoras desta creche ainda não têm bem claro que quando estabelecem relações com a criança, enquanto cuidam, estão contribuindo para o desenvolvimento dela nas suas diversas dimensões (Forest & Weiss, 2003). Compreensão essa que é indispensável, pois é a intencionalidade pedagógica que especifica, bem como diferencia o papel da profissional do papel da mãe (Cerisara, 1997).

Essas reflexões nos permitem hipotetizar que, ainda que as professoras compreendam o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis do trabalho com a criança pequena, a dificuldade está na sua operacionalização, pois esta vem acontecendo apenas em algumas atividades. Assim, a função educativa da creche vem sendo parcialmente desenvolvida. Entretanto, essa limitação não pode ser atribuída apenas à falta de uma visão integradora destas funções (Silva & Bolsanello, 2002). Há que se

considerar, também, que outros fatores têm influência fundamental para a sua operacionalização, como a razão adulto-criança e a organização do trabalho pedagógico. Essa organização, principalmente pelo fato de a razão adulto:criança ser baixa, exige necessariamente mudanças na organização do espaço, ou seja, uma possibilidade de promoção da função educativa da creche passa necessariamente pela compreensão do espaço físico como um terceiro educador, pois ele possibilita maior autonomia para as crianças e, conseqüentemente, maior disponibilidade da professora para interagir com elas individualmente e em pequenos grupos.

A leitura da atividade de rotina, didática, recepção/despida, as formas como as professoras tratam as crianças, bem como, a maneira como se referem aos familiares, nos faz pensar que, ainda que as relações sejam consideradas como uma característica específica da profissionalidade das professoras de criança pequena (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002), estas professoras vêm encontrando dificuldades para desenvolver ações voltadas à interação com os atores envolvidos no processo educativo da criança. Como conseqüência dessa dificuldade, parece que as ações educativas, seja com as famílias, seja com as crianças, ainda encontram-se centralizadas na professora. No entanto, esta não vem conseguindo respondê-las adequadamente, mesmo porque, como se sabe, a educação de crianças é um trabalho muito abrangente.

Analisando os dados desse trabalho, percebe-se a existência de relação entre as crenças e o que as professoras dizem que fazem. Entretanto, nem sempre essas são coerentes com as ações das professoras. Desse modo, concordamos com Goodnow (1988, 1996) quando argumenta em favor do cuidado em estabelecer correspondência entre crença e prática, pois nem sempre existe uma relação direta, uma vez que outros fatores interferem nas ações dos adultos. Os fatores identificados neste trabalho foram os aspectos físicos do ambiente, os materiais disponíveis, a organização do espaço, o

tamanho do grupo, a razão adulto:criança e as características individuais das pessoas, as regras e as normas da instituição, os quais serão discutidos posteriormente.

Em síntese, os conjuntos das reflexões acima nos fazem concordar com Tristão (2004) para quem não podemos ter a ingenuidade de achar que o que não acontece dentro da creche é por má vontade das professoras ou unicamente por desconhecimento. Em algumas casos as condições oferecidas às profissionais e às criança são realmente impeditivas. Entretanto, o difícil é identificar os reais impedimentos em função das condições oferecidas e a acomodação ou o temor de fazer diferente, ou ainda, o deixar que a rotina atrepele oportunidades de novas experiências.

Considerações Finais

• *Buscando fios e entrelaçando pontas*

Partindo do pressuposto de que este trabalho é inspirado no modelo bioecológico, necessariamente a creche é discutida como um sistema composto por vários subsistemas. Contudo, dirigimos nosso olhar para os subsistemas familiar e profissional, focalizando as crenças e as práticas que permeiam o processo educativo da criança na creche. Assim, neste momento, far-se-á uma síntese dos dados dos capítulos anteriores, bem como buscar-se-á as inter-relações existentes entre eles. Para tanto, buscamos alguns fios e a partir deles unimos algumas pontas.

O primeiro fio refere-se às crenças de mães e professoras. O dado nos conduziu à síntese de que as crenças das participantes dos dois microssistemas apresentam semelhanças e diferenças.

No que se refere às semelhanças, todas as verbalizações apontam para quatro dimensões do desenvolvimento, quais sejam: afetivo-emocional, social, cognitiva e física. Os comportamentos das crianças nessas dimensões são atribuídos à influência que o ambiente familiar e da creche exercem no desenvolvimento dos pequenos. Desse modo, considera-se que os dois grupos apresentam uma concepção ambientalista de desenvolvimento, pois as explicações estão centradas na influência ambiental para a constituição do indivíduo.

As diferenças entre as opiniões das participantes situam-se entre as competências e as disfunções apresentadas para as dimensões do desenvolvimento, bem como na direção em que os dois contextos influenciam. Assim, o dado revela que para as professoras, a dimensão afetivo-emocional é vista como disfunção, ou seja, as

crianças apresentam comportamentos que dificultam a manutenção e o controle de relações afetuosas. O principal responsável por essa disfunção é a família, pois de maneira geral os familiares são pouco disponíveis para os filhos e não oferecem a atenção que a criança necessita, bem como possuem baixo nível de escolaridade. No entanto, na opinião das mães, as crianças não apresentam disfunção em nenhuma dimensão. Elas consideram que seus filhos apresentam competências afetivo-emocionais, pois são carinhosos e afetuosos com as pessoas. No que se refere às dimensões social, cognitiva e físico-motora também se encontra diferenças, pois, ainda que os dois grupos de participantes considerem que as crianças são competentes nessas dimensões, as professoras atribuem esta competência apenas ao contexto da creche, enquanto que as mães atribuem ao contexto familiar e da creche.

A crença das profissionais na disfunção afetivo-emocional, atribuída ao endereço social, é um dos fios que parece influenciar nas crenças sobre o trabalho da creche com e para as crianças. As ações de cuidado, principalmente afetivo, são conduzidas no sentido do oferecimento de suporte afetivo para suprir a disfunção apresentada pela criança, em função das carências familiares e não em função da importância desta dimensão para o desenvolvimento integral da criança. Contudo, quando olhamos para os dados observacionais, essa crença sobre a prática não se coaduna com as ações desenvolvidas no dia-a-dia da creche, pois, em geral, as professoras têm poucas oportunidades de interagir, individualmente ou em pequenos grupos, com as crianças. Como se constatou, nas turmas observadas, a relação adulto-criança pode ser considerada ausente, uma vez que, em geral, o adulto não está disponível para atender às necessidades individuais das crianças que estão no espaço. Sendo assim, é quase impossível suprir a carência afetivo-emocional delas, como expressam as professoras. A maneira como a relação adulto-criança acontece exige

reflexão, pois como as crianças passam em média dez horas diariamente no espaço, esta pode ser uma das razões que também pode estar colaborando com a disfunção afetivo-emocional apresentada pelas crianças.

Para melhor compreender as limitações da relação adulto-criança, necessário se faz buscar mais um fio, qual seja: a estrutura e organização do trabalho da creche. Com uma razão adulto-criança baixa, pois em geral é uma professora (e às vezes uma estagiária) para uma média de vinte crianças; um espaço, em particular a sala de atividade, local onde a maioria das atividades são desenvolvidas, sem brinquedos e nem materiais disponíveis para as crianças; e com uma rotina, com tempo definido para o desenvolvimento das atividades, e com estas predominantemente em grupo e com a direção do adulto, o qual aparentemente atende a todos, contudo, com pouca possibilidade de conhecer cada uma das crianças e atender as suas necessidades específicas. Como se pode perceber, a estrutura e a organização do trabalho da creche pode nos ajudar a melhor compreender a distância entre as crenças e a prática.

A leitura da crença sobre as crianças na disfunção afetivo-emocional, em conjunto com a crença sobre o trabalho e a prática das professoras, possibilita-nos algumas reflexões. Primeiro, a idéia de que a creche compensa as “carências” da criança, em função das “deficiências” encontradas na família, distancia-se da função educativa proposta para a creche nos dias atuais. Esta deve oferecer educação e cuidado, não para “compensar” o que falta para a criança na família, mas porque, dada a tenra idade em que ela se encontra, esses são aspectos inerentes ao seu desenvolvimento. Segundo, as profissionais estão trazendo para a instituição um papel que para ser alcançado é necessário uma estrutura que esta creche ainda não possui. Ou seja, se a creche pretende compensar as carências afetivo-emocionais da criança, ela necessita, no mínimo, garantir espaço adequado e maior número de profissionais, a fim de que o

adulto esteja disponível para atender as crianças em grupo, mas também individualmente.

Apesar do distanciamento entre a crença sobre o trabalho e a prática, ao que parece, a professora está certa de que está oferecendo o carinho necessário às crianças. Uma possível explicação para a separação entre o que a professora diz que faz e aquilo que ocorre efetivamente talvez seja o fato de que, dada a maneira como o trabalho está organizado, ela dificilmente reflete sobre suas ações, o que resulta em uma visão idealizada da prática, ou seja, pautada no que ela acredita que precisa ser feito e não no que efetivamente acontece.

O distanciamento entre as crenças sobre a criança e a prática das professoras nos possibilita unir a primeira ponta: a leitura das profissionais acerca do processo educativo da criança está centrada apenas no subsistema familiar. Esse olhar limita a percepção da contribuição dos dois contextos e dificulta a compreensão das dificuldades que as instituições enfrentam para oportunizar a educação da criança, bem como a construção de possibilidades de superá-las.

Outro aspecto fundamental que permeia a nossa reflexão e nos possibilita unir uma segunda ponta: a crença na disfunção afetivo-emocional atribuída à família influencia na relação creche-família. Ainda que as mães manifestem que compartilham com a creche, mas não delegam para ela a educação dos seus filhos, as professoras têm opinião contrária, pois consideram que as famílias não assumem as suas responsabilidades com o cuidado e com a educação dos filhos, e terminam por transferir para a creche esse papel. Essa crença negativa sobre as famílias parece estar intimamente ligada às ações voltadas à promoção da relação creche-família. Ainda que a relação seja bidirecional, pois tanto a creche como os familiares a iniciam e o conteúdo da relação supere a solução de problemas imediatos, o que representam um

avanço, as formas de participação indicam que esta ainda ocorre somente em momentos pontuais (festas e reuniões e entrada/saída) e não no dia-a-dia da instituição. Essa é uma forma de participação passiva, pois, ainda que os familiares ofereçam informações sobre seus filhos, poucas oportunidades são oferecidas para os pais expressarem seus desejos, medos, dúvidas, inseguranças, etc. Desse modo, cabe a eles receberem as informações e atenderem as solicitações da creche.

Além da influência da crença negativa sobre os familiares nas propostas voltadas à promoção da relação creche-família, foi possível perceber que esta crença influencia na maneira como as professoras se relacionam com os familiares no dia-a-dia da creche. Apesar de a atividade de recepção/despida representar um potencial para a promoção da relação entre as duas instituições, esta é quase inexistente, pois tem muito mais o caráter de receber e entregar a criança de que oportunizar maior proximidade entre as instituições. Os contatos são breves, pautados na solução de problemas imediatos e não fazem parte do planejamento diário da creche. Desse modo, ainda que as professoras mencionem que o trabalho na creche é dirigido para as crianças e para as famílias, parece que falta maior clareza quanto à importância desta atividade como espaço de aprendizagem tanto para as professoras quanto para as familiares.

Fazendo uma analogia entre as estratégias que as professoras vêm adotando para promover a relação creche-família e os dados observacionais referentes à recepção/despida, percebe-se um distanciamento entre a crença sobre o trabalho e a prática. De acordo com as crenças, as professoras estão promovendo a relação creche-família por meio de eventos (reuniões e festas), da atenção (palavras, gestos, toques) e do diálogo oferecido aos familiares durante a atividade de recepção/despida. Porém, os dados observacionais revelaram que o contato entre as professoras e estes nessa atividade é, predominantemente, para solucionar problemas imediatos.

Ações pontuais, em detrimento da aproximação e participação diária dos familiares, parecem não garantir a relação creche-família, pois, de acordo com as profissionais, essas ações já vêm sendo desenvolvidas e, ainda assim, elas se ressentem de que a participação dos pais deixa a desejar. Desse modo, o dado nos indica que é necessário repensar as formas como as professoras estão trabalhando a relação creche-família, com o objetivo de garantir maior envolvimento dos familiares no cotidiano do espaço.

Tendo por base os dados desse trabalho, podemos pensar que o ponto de partida para a promoção da relação é a superação da crença negativa sobre os familiares. Entende-se que a creche necessita promover a relação não apenas com o intuito de levar informações para as famílias, considerando que elas não possuem instrumental para contribuir com a educação dos filhos. Indiscutivelmente, as famílias aprendem com a creche, e o dado sobre as crenças das mães sobre o desenvolvimento da criança indica que a creche é um espaço para as famílias acessarem informações sobre seus filhos. Contudo, os dados deste estudo também revelam que se o potencial das famílias for valorizado, a creche também tem muito a aprender com elas. Isso posto, podemos afirmar que a superação da crença negativa sobre os familiares, em última instância, favorece o processo educativo da criança na creche, mas também pode afetar a díade mãe-filho no ambiente familiar.

Em síntese, ainda que as profissionais e as mães compreendam a importância da relação creche-família, necessário se faz repensar o porquê dessa relação, pois com toda certeza, não é apenas para levar informações para as mães como se, pelo fato de possuírem baixo nível socioeconômico e cultural, fossem consideradas incompetentes ou ignorantes no que concerne às necessidades e potencialidades desenvolvimentais dos seus filhos. Ao contrário, por meio dessa relação, tanto a creche quanto a família têm

oportunidade de acessar informações relevantes acerca da criança nos dois contextos, possibilitando, assim, a continuidade no processo educativo, o que é fundamental para a promoção do desenvolvimento da criança.

Dessa forma, a valorização do potencial das famílias dessa creche é necessária, mesmo porque o dado referente à crença das mães mostra que elas, ainda que deixem seus filhos na instituição, compreendem seu papel e estão interessadas pelas questões a eles relacionadas. Essa valorização implica não só a garantia de espaço para as famílias expressarem suas idéias, seus pontos de vista, suas inseguranças, mas também a oportunidade de eles conhecerem como é o trabalho com as crianças em ambientes coletivos, bem como, oferecer informações para a creche sobre a criança no ambiente familiar. Para que isso ocorra, a instituição precisa planejar, em conjunto com os familiares, ações no sentido de garantir oportunidades efetivas que possibilitem o envolvimento dos familiares no dia-a-dia da creche.

As discussões acima nos possibilitam compreender que é mister a superação da visão negativa acerca dos familiares. Pois, isso parece ser o ponto de partida para se passar de uma relação que se caracteriza pela participação passiva para uma outra pautada no envolvimento de todos, e, como afirma Tancredi e Reali (2001), com a clareza que cada um, de acordo com suas potencialidades, pode colaborar com o processo educativo da criança. Como conseqüência da superação dessa visão negativa, de um lado, é possível que os familiares se sintam aceitos e valorizados no espaço da creche e, portanto, mais envolvidos com a educação dos seus filhos. De outro, os profissionais, irão envidar esforços no planejamento de ações que possibilitem o efetivo envolvimento dos familiares no cotidiano da creche.

A necessidade de superação da visão negativa acerca dos familiares para a construção da relação creche-família é fortalecida quando se constata que as mães têm

uma visão positiva do trabalho da professora e não o associam com o trabalho de babá, mas com o de mãe, no sentido de que ambas educam. As idéias das mães sobre o trabalho das professoras indicam que elas têm noção do papel complementar entre as duas instituições para que o desenvolvimento ocorra. Essa posição talvez seja o reflexo do trabalho da creche no sentido de informá-las quanto à partilha de responsabilidade que as duas instituições precisam assumir.

Até o momento, os fios que fomos puxando estão relacionados à crença na disfunção afetivo-emocional, mas os próximos relacionam-se às competências na dimensão social, cognitiva e físico-motora. Quanto às competências, um aspecto relevante a ser considerado é que tanto as mães quanto as professoras reconhecem a criança como sujeito com capacidade para interagir com o outro e que seu desenvolvimento ocorre por meio dessa interação. Desse modo, parece que a visão unidirecional e passiva de criança vem sendo aos poucos substituída pela de participante ativo do seu desenvolvimento.

Apesar de as participantes dos dois subsistemas reconhecerem as competências da criança nas dimensões acima, há diferenciação quanto aos contextos que influenciam nestas. Para as professoras, a creche é o único contexto responsável pela competência das crianças; para as mães, há a colaboração tanto da creche quanto da família.

A análise da direção em que o contexto influencia nos remete para uma terceira ponta, a qual se articula com a primeira. Para as professoras, a influência nas competências comportamentais das crianças está centrada apenas no contexto da creche e não na inter-relação entre os diferentes contextos em que elas participam. Já para as representantes do subsistema familiar, as competências desenvolvimentais da criança são atribuídas ao contexto familiar e ao da creche, destacando apenas as contribuições

positivas desses contextos. O posicionamento das mães é relevante para se pensar as expectativas destas em relação à creche, ou seja, se a creche é vista como espaço de desenvolvimento, as mães não estão deixando seus filhos nessa instituição esperando apenas o oferecimento de cuidados básicos, mas também ações que promovam o desenvolvimento da criança.

A leitura do posicionamento das professoras no que se refere à direção em que os contextos influenciam, quais sejam, as disfunções atribuídas à família e as competências à creche, sugere que o subsistema profissionais se coloca como co-construtor de competências, mas está se esquivando do papel de co-construtor de disfunção. Uma possível explicação para esse posicionamento é o fato de que quando estão falando da influência da creche estão falando sobre elas próprias, por isso destacam apenas os aspectos positivos do trabalho que realizam.

Como se pode constatar, os dados referentes à influência dos contextos nas competências e disfunções comportamentais da criança nos permitem perceber uma lógica ambientalista. Porém, no posicionamento das professoras, percebe-se uma visão preconceituosa em relação aos familiares, uma vez que ressaltam apenas a influência negativa destas em oposição a uma visão delas mesmas, que aqui consideramos idealizada. Já as mães, ainda que ambientalistas e indicando apenas as contribuições positivas dos contextos, aproximam-se de uma idéia de desenvolvimento marcada pela influência de diferentes contextos.

Além disso, o olhar isolado de um contexto em relação ao outro dificulta a visualização de aspectos positivos e negativos existentes concomitantemente na creche e na família. A falta dessa visão limita as contribuições benéficas que ambos podem proporcionar, conjuntamente, para a promoção do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, para a realização profissional e a satisfação da família com o bem-

estar do filho, além de atrapalhar a superação das dificuldades enfrentadas pelos atores pertencentes aos dois contextos.

Retomando a crença nas competências, podemos unir a quarta ponta. Percebe-se que essas competências parecem estar associadas às crenças sobre o trabalho voltado ao cuidado físico, à educação de limites e à socialização da criança, por meio do ensino, do diálogo e da interação adulto-criança e criança-criança. Contudo, essa crença se aproxima, mas também se afasta da prática das professoras, pois a leitura dos dados observacionais nos permitiu perceber que a ação educativa ocorre, predominantemente, por meio do ensino. O aparente diálogo é caracterizado por pergunta das crianças e resposta da professora, e não pela promoção da relação entre criança-adulto e criança-criança. Para além desse aparente diálogo, a relação do adulto com os pequenos é marcada pela direção da professora e “obediência/desobediência” das crianças às regras e às normas a elas apresentadas. Assim, pode-se afirmar que a relação adulto-criança é caracterizada pela transferência de informações e não pela construção do conhecimento por meio da troca entre estes.

No que diz respeito à interação criança-criança, observou-se que esta é contínua no dia-a-dia da creche, contudo, ainda que a crença das professoras focalize que as crianças se desenvolvem por meio da interação entre elas, essa ocorre durante as atividades intermediárias, as poliatividades e/ou quando as crianças rompem as regras e se envolvem em brincadeiras e/ou conflitos, mas, dependendo da profissional, essas oportunidades interativas são abortadas pela intervenção da professora. Nesse sentido, dada a especificidade dessas atividades, as interações entre as crianças não são planejadas e não contam com o acompanhamento da professora, a qual, em geral, está envolvida com outras tarefas. Entretanto, ainda assim, as crianças estão continuamente co-construindo conhecimentos por meio das interações que estabelecem entre elas.

Desse modo, no espaço da creche, a ênfase é na relação adulto-criança, a qual é caracterizada pela autoridade do adulto em relação aos pequenos. Entretanto, como é um adulto para várias crianças, este nem sempre está disponível. Já as relações entre as crianças, ainda que consideradas como seres competentes e sabendo-se que os coetâneos estão mais disponíveis para a interação de que os adultos, recebem menor importância.

Lendo as crenças das professoras sobre o trabalho da creche é possível constatar a superação de ações voltadas ao preparo da criança para ingressar no Ensino Fundamental, por meio do ensino de noções de conteúdos científicos. Porém, quando se observa a prática, constata-se que o trabalho ainda se assemelha ao modelo escolar. As ações são sempre coletivas, ou seja, todas as crianças realizam a mesma atividade ao mesmo tempo, e, em geral, principalmente nas atividades didáticas, elas sentadas, sob a direção da professora. Essa prática, além de limitar as oportunidades interativas entre as crianças, permite-nos perceber que a criança enquanto sujeito sócio-histórico e cultural, ainda não vem tendo seu espaço garantido na creche.

Esses dados nos revelam que em lugar de troca de conhecimento, de alegrias, de afetos, de brincadeira, de perguntas, falas, críticas, que possibilitem, tanto para as crianças quanto para as profissionais, a autoria de seu processo de desenvolvimento, por meio de ações planejadas e organizadas, a creche ainda é um espaço marcado por regras e normas semelhantes às da estrutura escolar para serem seguidas por crianças e professoras. Desse modo, é possível afirmar que, ainda que a literatura aponte que no espaço da educação infantil não há alunos e sim crianças e como objeto fundamental as relações, na creche investigada, em alguns aspectos, as crianças ainda estão sendo tratadas como alunos; e as relações, parece que ainda não vêm ocupando lugar central no processo educativo da criança que frequenta ambientes coletivos.

A leitura das crenças das professoras sobre o trabalho com e para as crianças sugere o desenvolvimento de ações voltadas para a função educativa da creche, a qual é caracterizada pela indissociabilidade do cuidar e educar, como ações inerentes ao trabalho pedagógico na educação infantil. Porém, quando se analisa os dados observacionais, é possível constatar que a razão de ser destas ações parece que ainda se dá por motivos alheios às necessidades e às especificidades da criança. O cuidado, como foi visto acima, é oferecido tendo por referência as carências destas no ambiente familiar, e a educação, ainda que não trabalhe com conteúdos do Ensino Fundamental, tem como referência o modelo característico da escolarização.

A constatação acima nos remete para a necessidade de maior compreensão, do ponto de vista prático, do significado da indissociabilidade do cuidar e educar como dimensões inerentes ao trabalho e ao desenvolvimento integral da criança pequena, em função da sua globalidade, necessidade e vulnerabilidade. Ou seja, a professora precisa de instrumental para o como desenvolver ações que garantam a efetivação da função educativa da creche.

Essa reflexão nos remete para a necessidade de formação específica para a professora que trabalha com criança, ou seja, não basta formação em nível superior, mas é necessário que o currículo dos cursos contemple discussões específicas sobre a criança, bem como sobre como com elas trabalhar em espaços coletivos. Mesmo porque, como revela o estudo realizado por McMullen (1999), quando as professoras têm formação para trabalhar na Educação Infantil, há maior aproximação entre suas crenças e práticas.

Apesar dos limites constatados nas ações da creche, foi possível perceber mudanças que caminham em direção à função educativa desta instituição. Para além do cuidado, ainda que com fins de compensar o que a família não oferece, a creche vem

desenvolvendo atividades educativas que superam o ensino de conteúdos do Ensino Fundamental. Contudo, parece que este ainda é o modelo de referência para a organização do trabalho com e para as crianças pequenas, fato este que talvez ocorra porque, como afirma Bandioli e Mantovani (1998), ainda faltam modelos para guiar o trabalho da professora de creche.

Outra possível explicação para a presença do modelo escolar é a influência da crença ambientalista que as professoras possuem, pois, como afirma Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (1993), na crença ambientalista o adulto é o principal agente e promotor do desenvolvimento infantil, pois ele ensina e dá à criança o que ela não tem. Na creche observada, essa crença parece se materializar na maneira com o espaço está organizado, pois são amplos e sem brinquedos nem materiais para as crianças se envolverem em atividades diversificadas, o que termina por favorecer uma prática centrada na professora.

Apesar da importância dos aspectos acima mencionados para se compreender o trabalho com e para a criança em ambientes coletivos, o dado também revela que não se pode esquecer a influência das experiências da professora, como filha e como mãe, na maneira como esta se relaciona com a criança. Assim, ainda que nem sempre reconhecidos na prática educativa, não se pode negar que os processos da vida pessoal e familiar estão imbricados na atuação docente. Portanto, esse componente pode não ser determinante, mas ele está presente e interfere no agir profissional.

Além dos aspectos acima, não se pode esquecer, como já fora mencionado, a relação existente entre a prática da professora e a estrutura e organização do trabalho da creche. A baixa razão adulto:criança parece ser um dos elementos que influencia na organização do trabalho pedagógico, predominantemente, em grupo e com a direção centrada na professora, como se essa fosse a maneira que ela encontra para “controlar”

o que acontece no espaço. Outro aspecto a ser considerado é a rotina da creche. Com regras e normas de funcionamento não só para as crianças, mas também para as professoras, a creche apresenta um ritmo para que todos que dela participam se ajustem. Desse modo, o ritmo a ser seguido pelos atores é o da instituição e não o da atividade ou da criança.

Essas reflexões nos permitem unir a quinta ponta. Para além das crenças há outros fatores que influenciam na prática da professora, os quais nem sempre estão sob o seu controle. Assim, ainda que as crenças das professoras sobre a criança sejam próximas às crenças sobre o trabalho desenvolvido com e para elas, estas nem sempre correspondem às suas práticas. Essa constatação nos remete às idéias de Goodnow (1988, 1996) ao enfatizar que estabelecer relação entre crença e prática exige cuidados, pois nem sempre existe uma relação direta, uma vez que outros fatores interferem nas ações dos adultos. Sendo assim, podemos inferir que investigações dirigidas para as crenças sobre a prática não são suficientes para uma leitura coerente desta.

Em síntese, a leitura dos dados desse estudo nos possibilitou mais que levantar as crenças das participantes e a influência destas nas relações estabelecidas no contexto da creche. Por meio deste, tivemos acesso ao cotidiano da creche por dentro, o qual é permeado pelas crenças dos atores, mas também por outros elementos que compõem o sistema como: aspectos físicos do ambiente - tamanho e estruturação do espaço, equipamentos e materiais disponíveis, o uso dos espaços; e aspectos sociais - características pessoais, razão adulto:criança, tamanho do grupo, etc. O acesso a esse cotidiano, além de nos ajudar a ler as vivências de professoras e crianças em ambientes coletivos de maneira mais ampla, possibilitou trazer para reflexão as experiências dessas profissionais, que, na cidade de Belém parece que, pelo menos do ponto de vista teórico, ainda encontram-se silenciadas.

Os fios e as pontas que fomos puxando e unindo neste subtítulo nos permitem perceber os resultados do presente trabalho sob duas perspectivas: a) as crenças sobre criança estão associadas às crenças sobre o trabalho, mas nem sempre são traduzidas em ações, e b) para além das crenças, como um elemento que compõe o macrosistema, outros elementos pertencentes ao meso e exossistema inter-influenciam nas relações existentes no microsistema. Esse interjogo entre diversos elementos, revela a compatibilidade do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998 e Bronfenbrenner & Ceci, 1994) para se estudar o pensar e o fazer na creche, enquanto um sistema que sofre a inter-influência de outros subsistemas.

As sínteses que fomos construindo nos possibilitaram algumas reflexões que permitem visualizar as contribuições deste trabalho para que possamos melhor conhecer o pensar e o fazer na creche.

• ***Contribuições do estudo***

Na literatura é crescente a importância de estudos relacionados à psicologia dos cuidadores. Um dos argumentos para esse crescimento é o fato de que essas estão intimamente relacionadas à maneira como o adulto se relaciona com a criança e conseqüentemente como ela se desenvolve (Miller, 1988). Outra razão apontada na literatura para o estudo das crenças, em particular de professoras de creche, diz respeito à influência destas na maneira como o adulto organiza o espaço (Campos de Carvalho & Rubiano, 1994) a qual está intimamente ligada às oportunidades desenvolvimentais oferecidas à criança.

Embora uma das razões para o estudo das crenças seja a influência que estas exercem na maneira como o adulto se relaciona com as crianças, e as famílias venham compartilhando o cuidado e a educação de seus filhos com creches e pré-escolas, no levantamento realizado, apenas um estudo (Edwards, Gandini & Giovaninni, 1996) foi encontrado comparando crenças de pais e professoras. Outrossim, constatou-se que no Brasil, poucos trabalhos (Lordelo, Fonseca & Araújo, 2000; Rubiano & Rosseti-Ferreira, 1985; Rubiano, 1990; Campos de Carvalho & Rubiano, 1994, 1996) investigam a influência das crenças sobre as práticas. Essa constatação coaduna-se com o ponto de vista de Goodnow (1996) ao argumentar que os estudos estabelecendo relação entre crença e prática ainda são insuficientes.

Para além da influencia da psicologia dos cuidadores, na maneira como o adulto se relaciona com as crianças, estas também influenciam na relação creche-família. Contudo, ainda que desta relação participem atores pertencentes a subsistemas distintos, pesquisas (Trancredi & Reali, 2001) em geral são realizadas considerando apenas as vozes de um dos segmentos.

Uma vez que a literatura vem indicando a relação entre crença e prática, entendemos que investigar essa relação é relevante, particularmente quando se trata de ambientes coletivos, os quais apresentam uma estrutura e funcionamento especifica para o fim a que se pretende. Nesse sentido, há que se considerar, como afirma Goodnow (1996), que outros elementos também interferem na maneira de agir dos adultos.

Nessa linha de raciocínio, destaca-se a filosofia proposta para a creche nos últimos anos. Na atualidade, a creche tem como proposta trabalhar na perspectiva da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, porém muitas das profissionais que estão nesses espaços, como afirma Oliveira (1999), são herdeiras de uma concepção assistencialista, portanto agem com as crianças no sentido de oferecer alimentação,

higienização e formação de hábitos. E outras, mesmo que compreendam a função educativa, têm dificuldade em aceitar que os cuidados são intrínsecos ao educar. Por essa razão, assim como Oliveira (2001), entendemos que no processo de formação das profissionais é necessário refletir sobre a ação, tendo por base a visão que as professoras têm sobre a criança e sobre a educação destas, e não de uma visão elaborada previamente

Ao lado das mudanças propostas para a creche, evidencia-se a crescente contribuição da literatura no sentido de apontar as especificidades da criança e da sua educação em ambientes coletivos. Dada a preciosa contribuição desses estudos, sabe-se que o processo educativo da criança nesses ambientes se diferencia da educação oferecida em casa pela intencionalidade educativa que deve permear o trabalho profissional. Porém, ainda assim, muito se precisa investigar no sentido de melhor conhecer como cuidar e educar crianças pequenas nesses espaços. Não obstante a crescente produção internacional e nacional nesta área, em nível local, esse é um campo de investigação praticamente inexistente, particularmente, em se tratando de espaços de creche.

Diante das lacunas encontradas na literatura no campo do estudo das crenças, assim como as mudanças propostas para a creche, esse trabalho une-se particularmente às poucas iniciativas que investigam as crenças de pais e professoras de creche, mas também a relação destas com a prática dos profissionais.

Neste trabalho, por meio da metodologia do grupo focal, realizado com mães e com professoras, foi possível conhecer as suas crenças sobre o desenvolvimento da criança, bem como as crenças que elas possuem sobre a relação creche-família existente na instituição. De modo particular, no grupo focal realizado com as professoras também

levantamos as crenças que elas possuem sobre o trabalho desenvolvido com e para as crianças na creche.

Já que poucos são os trabalhos encontrados no Brasil pesquisando a relação entre crença e prática, o uso da observação direta nos permitiu acessar como as relações (adulto/criança e creche/família) ocorrem no cotidiano da creche, e, então compará-las com as crenças que as professoras possuem sobre as crianças e sobre creche-família.

As informações acerca das crenças das participantes dos dois microssistemas podem ser preciosas quando se compreende que para haver desenvolvimento é necessário continuidade dos processos proximais, pois já que as crenças influenciam na maneira como os adultos se relacionam com as crianças, então, a partir dos dados deste estudo, podemos inferir as oportunidades desenvolvimentais oferecidas a elas nos contextos onde elas vivem.

Os resultados alcançados apontam no sentido de revelar que as crenças das participantes são ambientalistas, mas as explicações para os comportamentos das crianças estão pautadas em contextos isolados ou por meio da contribuição de ambos, mas não da inter-influência destes. Esse posicionamento parece ser relevante, pois ele dificulta a construção de uma compreensão pautada na co-responsabilidade das duas instituições com o processo desenvolvimental da criança, que é uma das especificidades da função educativa da creche em voga nos dias atuais.

Igualmente relevante é esta discussão para se compreender as possibilidades, mas também as dificuldades, que as instituições enfrentam para promover ações educativas junto às crianças. Assim sendo, a leitura acerca das disfunções atribuídas às famílias, não vem acompanhada de discussões mais amplas sobre a causa das dificuldades e nem tão pouco no sentido de visualizar possibilidades de a creche contribuir para que a família supere, pelo menos em parte, essas dificuldades e possa

melhor cuidar e educar seus filhos enquanto estão em casa. Dessa mesma forma, quando a família visualiza apenas a contribuição da creche na formação de competências das crianças, tem-se a idéia de que, para as mães, o trabalho da creche é excelente, portanto não necessita sofrer alterações. Desse modo, as participantes não se colocam como alguém que pode colaborar com a melhoria da qualidade desse espaço.

No tocante às relações, ao nos propormos identificar o papel das crenças nas relações existentes entre os subsistemas que interagem no dia-a-dia da creche, podemos acessar informações importantes para se pensar a função educativa dessa instituição. Além da formação específica para as profissionais, o cumprimento da função educativa da creche exige melhorias nas condições de trabalho, por meio da estruturação do espaço, da adequação da razão adulto:criança às especificidades do trabalho com os pequenos, entre outras.

Em se tratando da relação creche-família, o estudo revelou que essa é marcada pela bi-direcionalidade, ou seja, tanto as professoras quanto as mães tomam iniciativa para o contato. Porém, o conteúdo dessa relação e a forma como ela vem se desenvolvendo oferece poucas oportunidades para se ultrapassar as fronteiras da creche em direção à promoção de ações que possam impactar em mudanças no sentido de colaborar com a promoção da cidadania das famílias. De acordo com Moreira e Lordelo (2002), a creche pode ser um recurso que pode quebrar o ciclo de pobreza, marginalização, doença e violência, pois a entrada da criança neste espaço, além de representar suporte ao trabalho feminino e melhoria da renda das famílias, pode, entre outras contribuições, colaborar com discussões acerca dos cuidados, bem como criar oportunidade de acesso a informações sobre a saúde e o desenvolvimento dela. Assim, podemos afirmar que a relação creche-família tem uma contribuição fundamental para a

promoção do desenvolvimento da criança na creche, mas também no ambiente familiar, o qual ocorre em conjunto com as oportunidades desenvolvimentais da família.

Os resultados do grupo focal, com as professoras, nos permitiram perceber uma crença idealizada sobre a prática. De acordo com as profissionais, o trabalho desenvolvido pela creche é dirigido para a o cuidado e educação da criança. Porém, os dados observacionais revelaram que, além de predominar os cuidados físicos em detrimento do afetivo, a educação é centrada no adulto, mas este tem poucas oportunidades de interação direta com uma criança ou em pequenos grupos. Essa forma como a relação adulto-criança ocorre nos permite concluir que ainda que esta instituição venha oferecendo o cuidado e a educação, a função educativa, caracterizada pela indissociabilidade do cuidar e do educar, ainda não é uma realidade, pois o que a caracteriza é a forma como se oferece o cuidado e a educação e não o tipo de cuidado oferecido ou o que é ensinado.

As poucas oportunidades interativas da professora com a criança revelam que a profissional não vem desenvolvendo um trabalho que possa “superar” as carências que esta enfrenta no ambiente familiar. Ao contrário, como essas crianças passam em média de oito a dez horas diariamente na creche, e se de fato elas são carentes, como dizem as professoras, seria interessante investigar se a maneira como a relação adulto-criança vem acontecendo no espaço não está contribuindo com esta carência.

A leitura acerca das relações existentes foi permeada por reflexões que ultrapassam a influência que as crenças exercem sobre estas. Para além das crenças foi possível constatar que as políticas de governo (particularmente com a substituição das professoras por estagiárias), as regras e normas da instituição, a razão adulto:criança, a estrutura física e material disponível, o pouco conhecimento das profissionais acerca das especificidades do processo de desenvolvimento da criança e a função da creche

enquanto agência educativa são alguns dos elementos que influenciam na relação adulto-criança e creche-família. Deste modo, podemos constatar que diferentes contextos que se influenciam mutuamente estão presentes nas práticas da professora.

Sintetizando, em termos práticos, este trabalho mostra que o estudo das crenças é importante e necessário para se conhecer o trabalho da creche, mas para além destas é mister dirigir o olhar a outros sistemas que podem favorecer e/ou dificultar ações integradas de cuidado e de educação junto às crianças. Essa compreensão é relevante e necessária para não correremos o risco de responsabilizar apenas a profissional pelos sucessos e fracassos do processo educativo dos pequenos.

Nessa linha de pensamento, este trabalho aponta que o cumprimento da função educativa da creche passa pelo oferecimento de cuidado também para as profissionais que nela trabalham, pois, como seres humanos precisam ser cuidadas, principalmente pelo poder público, seja por meio de suporte teórico-prático para o exercício profissional junto às crianças, seja por oferecimento de condições de trabalho.

Os resultados alcançados na investigação do **“Pensar e do fazer na creche: um estudo a partir das crenças de mães e professoras”** nos ajudam a produzir conhecimentos significativos que podem, em última instância, ter implicações práticas sobre o trabalho desenvolvido na instituição.

Na esteira das contribuições que este estudo pode oferecer para o **debate teórico**, destacamos a produção da Tese em si, a qual vai somar-se à produção na área da psicologia dos cuidadores, trazendo informações sobre crenças de mães e professoras. Sendo assim, é um trabalho que vai ajudar outros pesquisadores que pretendem investigar as crenças de participantes de dois microssistemas. Destaca-se ainda, entre as contribuições teóricas, que a relação entre crença e prática em contexto

de creche sofre influência de outros sistemas pertencentes ao meso- exo e macrossistema.

A Tese também traz contribuições no sentido de revelar que a creche ainda não vem cumprindo sua função educativa, pois ainda se encontra um cenário marcado pela dualidade e não indissociabilidade do cuidar e do educar.

No tocante à contribuição **acadêmica**, salienta-se a importância de pesquisas que trabalham com diferentes técnicas para melhor conhecer o fenômeno a que se propõe. Ou seja, este estudo revela o quanto foi relevante cruzar as informações acerca das crenças com os dados da prática para que possamos conhecer como vem sendo desenvolvido o trabalho em ambiente coletivo com e para as crianças de modo concreto. Assim, a metodologia adotada possibilitou acessar informações que superam possíveis idealizações acerca dos fazeres no cotidiano da creche.

Ainda que o uso de técnicas diferenciadas tenha representado um ponto positivo para discutir os aspectos que nos propomos, entendemos que, para se alcançar resultados mais precisos acerca da influência entre as crenças e as relações estabelecidas no contexto da creche, seria necessário que o estudo fosse realizado apenas com as participantes que fizeram parte das sessões observacionais.

Há que se ressaltar também, como contribuição acadêmica, que este estudo traz informações sobre a importância de a formação dos profissionais contemplar a especificidade da educação da criança de zero a três anos em ambientes coletivos. Como se sabe, nos últimos anos, as pesquisas, na área da educação infantil, têm produzido conhecimentos suficientes acerca da necessidade de suporte teórico-prático para o profissional responsável pelo cuidado e pela educação da criança pequena em ambientes coletivos, em função das especificidades que ela apresenta. Porém, infelizmente o

currículo dos cursos de formação de professores ainda não vem contemplando essas especificidades do trabalho com essa faixa etária. Desse modo, esse estudo

Dentre as contribuições acadêmicas deste estudo, destaca-se ainda que ele traz, para o debate, o cotidiano do espaço da creche na cidade de Belém, onde se encontram crianças, mas também familiares e professoras em processo de desenvolvimento. Estas, com toda certeza, com crenças que refletem suas experiências pessoais, profissionais e também seu processo de formação. Porém, as crenças destas profissionais nem sempre são suficientes para guiar as suas práticas, pois as condições estruturais, as regras e as normas da instituição ainda exercem forte influência nas ações das professoras.

Para além das contribuições acima, este estudo nos revelou a importância de adentrarmos no cotidiano da creche para podermos nos aproximar das possibilidades e dificuldades existentes para promover ações que possibilitem o desenvolvimento integral da criança e a partir destas, apontar ações que favoreçam a construção de práticas marcadas pela indissociabilidade do cuidar e educar nesses espaços.

Na direção de visualizar a **contribuição prática** deste estudo, resgata-se que na atualidade o cuidado e a educação das crianças vêm sendo compartilhados entre família e creches ou pré-escolas. Para muitas famílias, sobretudo as de baixa renda, a creche não é uma opção para a criação dos filhos, mas uma necessidade para a sobrevivência do grupo familiar. Contudo, para além das necessidades da família, não se pode esquecer que a criança que frequenta esses espaços encontra-se em um período fundamental do seu desenvolvimento e, para tanto, necessita ser atendida adequadamente.

Dada essa alternativa de criação dos filhos tão comum em nossa sociedade, esse estudo evidencia que o ambiente da creche pode oportunizar o desenvolvimento das crianças, mas também das famílias e das profissionais. Para tanto, precisamos dirigir

nosso olhar para além da simples constatação e, em conjunto com aqueles que se encontram no espaço, buscar alternativas que possibilitem o desenvolvimento de todos que fazem parte desse contexto. Isto posto, apontamos algumas sugestões práticas nesta direção.

- Revisão do currículo dos cursos de formação de professores em nível de graduação. Este deverá oportunizar embasamento teórico, mas também prático para o professor trabalhar o cuidado e a educação da criança em ambientes coletivos. Esse embasamento é fundamental para o trabalho que a professora irá realizar com a criança, bem como é um dos elementos indispensáveis para valorização do profissional desta área.
- Promoção de cursos de especialização em Educação Infantil para superar a lacuna existente na formação de muitos professores com graduação em outras áreas que estão exercendo atividade profissional na Educação Infantil.
- Discutir com a coordenação de educação infantil as especificidades do trabalho com crianças pequeninas em ambientes coletivos, tendo em vista informar e sensibilizar essa coordenação para a necessidade de programas de intervenção que visem à promoção de infra-estrutura adequada à realização do trabalho na creche.
- Promover discussões, com o coletivo da creche, acerca da importância, da necessidade e das possibilidades de reorganização do espaço da creche. Essa discussão reveste-se de fundamental importância para que a instituição possa desenvolver ações que favoreçam práticas caracterizadas pela indissociabilidade do cuidar e do educar, pois, como apontam as pesquisas do grupo de Campus-de-Carvalho, a organização

do ambiente em espaços menores e com brinquedos favorece as interações entre as crianças, bem como disponibiliza o adulto para interações diretas e mais prolongadas com poucas crianças, ou seja, não faltam estudos que justificam as razões para reestruturação dos espaços de educação infantil.

- Apresentar para as professoras a proposta de análise da organização do tempo no cotidiano infantil, de Bondioli (2004) e Nigito (2004), pois essa proposta se mostrou sensível para que possamos visualizar o que e como as ações vêm sendo desenvolvidas na creche. Essa visualização pode ajudá-las no planejamento e na reorganização do tempo e das atividades que vêm promovendo com e para as crianças.
- Promover debates com profissionais e familiares que participam da creche acerca da importância, da necessidade e possibilidades de promoção da relação creche-família, tendo em vista a produção de uma cultura da construção coletiva e não de ações unilaterais. Essa cultura tem como finalidade o resgate do papel da profissional, mas também da família, como agentes que podem favorecer o desenvolvimento da criança, mas que também encontram dificuldades para tal. Contudo, em conjunto, as duas instituições podem minimizar essas dificuldades, o que resulta no crescimento de todos.

Com a clareza de que muitos estudos ainda precisam ser feitos para que possamos melhor conhecer o processo educativo da criança que frequenta as creches da cidade de Belém, seja seguindo a direção desta investigação, seja investigando outros sistemas, no sentido de aprofundar, bem como de explorar outros elementos que influenciam nas relações e, conseqüentemente no processo desenvolvimental daqueles

que dela participam, apresento algumas possibilidades de continuidade de outros estudos:

- Averiguar em creches particulares a relação entre crença e prática;
- Desenhar projeto de pesquisa para averiguar as semelhanças e as diferenças existentes na relação creche-família, em creches da rede pública e particular;
- Investigar como os espaços das creches públicas estão organizados para trabalhar com crianças de zero a três anos;
- Planejar ações acerca da organização do trabalho que possibilitem a indissociabilidade do cuidar e do educar;
- Investigar a direção em que o contexto familiar influencia no desenvolvimento da criança.

Para fechar, finalizo este estudo com a convicção de que o trabalho não se encerra aqui. Diante de seus resultados, verifica-se a necessidade urgente de refletir sobre os diversos fatores que interferem nas crenças, mas também nas ações desenvolvidas com e para as crianças e suas famílias. Assim, necessário se faz investir na qualificação das profissionais para que elas possam desenvolver práticas coerentes com as necessidades e capacidades das crianças e de suas famílias, mas também é necessário oferecer condições para que a indissociabilidade entre o cuidado e a educação se torne uma realidade nos espaços de educação infantil. Desse modo, o desafio que se apresenta para todos que se preocupam com a criança, em particular aquelas que vivem na cidade de Belém, é a construção cotidiana de uma Pedagogia da infância que oportunize à criança viver sua infância com felicidade em ambientes coletivos. Neste sentido, fica a certeza que muito ainda precisamos avançar para garantir os direitos fundamentais das crianças, famílias e profissionais que participam da creche.

Referências

- Alvarenga, E.; Cavalcante, C. T.; Cruz, A.; Magalhães, C. M. C. & Bahia, C. C. S. (2006). Comportamento de educadoras de creche na entrada e saída das crianças. Em Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Florianópolis, SC.
- Alves, N. (2006). “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. Em Reunião anual da ANPED, Caxambu-MG.
- Anderson, B. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish children. *Child Development*, 63, 20-36.
- Araújo, M. M. (2004). Avaliação da qualidade de berçários municipais.. Dissertação – curso de Pós-graduação em teoria e pesquisa do comportamento humano, Universidade Federal do Pará, PA.
- Àries, P. (1981). História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC.
- Ávila, M. (2002). As professoras de crianças pequeninas e o cuidar e educar. Em 25º Reunião anual da ANPED, Caxambu-MG.
- Bahia, C. C. A., Magalhães, C. C. & Pontes, F. A. R. (2007). Opiniões de mães sobre o atendimento nas creches municipais de Belém. *Ver Educação*, 11, 233-248.
- Bailey, L.; Whalley, M. e cols. (1997). *Confident parents, Confident Children. Getting Started; Study Book, Personal Workbook*. Milton Keynes, Inglaterra: The Open University.
- Bandioli, A. (2004). O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. Tradução F. L. Ortale e I. P. Moreira. São Paulo. Cortez.
- Bandioli A. e Mantovani, S. (1998). Manual de Educação Infantil: 0 a 03 anos. Tradução R. S. Di Leone e Alba O. Porto Alegre. ArtMed.
- Barbosa, M. (2000). Por amor & força: rotinas na educação infantil. Campinas, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.
- Bardin, L. (1994). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 69.
- Bassedas, E. Huguet, T. & Sole, I. (1999). Aprender e ensinar na educação infantil. Arned, Porto Alegre.
- Batista, R. (1998). A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Belém. Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA (S/D). Proposta de atendimento a crianças de 0 6 anos (mimeo).

Belém. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, (1997). I Conferencia Municipal de Educação. Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças.

Belém (2005 - A). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Política de Educação Infantil de Belém - proposta preliminar.

Belém. (2005 – B). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Projeto de Estágio.

Bertalanffy, L. V. (1968/1973). Teoria geral dos sistemas. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro. Título Original: General system theory. Alberta. Canadá, George Braziller Inc.

Bhering, E., & De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 18(1), 63-73.

Bhering, E., Von Oudenhoven, N., & Wazir, R. (2000). Acesso à Educação Infantil: uma estratégia para promover a integração social. *Revista Alcance*, II, (02), 11-18. Itajaí – SC.

Bilac, E. D. (2006). Família algumas inquietações. En Carvalho, M.C.B. A família contemporânea em debate. São Paulo: Cortez.

Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

Bowlby, J. (1969). Attachment and lost. Vol. I. Attachment. New York: Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten C. T.N. Costle The Waite (Eds.) *International inciclopedia of education* (2 ed, vol3, pp 1643 - 1647). N. York: Elsevier Science.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.

Bronfenbrenner, U. (1976/1996). A ecologia do desenvolvimento humano: Experiências naturais e planejadas. Tradução, M. A. Veronese. Porto Alegre. Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In B. L. Friedmann & T. D. Wachs (Orgs.), *Conceptualization and assessment of environment across the life span* (pp. 3-30). Washington, DC: American Psychological Association.

Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology*, (pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.

Buchanan, T., Burts, D., Bidner, J., & White, V. F. (1998). Predictores of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 459-483.

Bujes, M. I. E. (2001). Escola infantil: pra que te quero? Em M. Craidy e G. Kaercher (Org.), *Educação infantil: pra que te quero?* (p. 13-22). Porto Alegre: Artmed.

Bussab, V. S. (1998). A Creche como contexto sócio-afetivo de desenvolvimento: os padrões interacionais e o ajustamento das crianças. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 8, 33-39.

Campos, M. M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, p.32-42.

Campos-de-Carvalho, M. I. (1993). *Psicologia Ambiental - algumas considerações*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 435-447.

Campos de Carvalho, M. I. & Rubiano, M. R. B. (1994). Organização do espaço em instituições. Em Z.M.R. de Oliveira (Org.). *Educação Infantil muitos olhares* (pp. 107-137). S. Paulo: Cortez.

Campos de Carvalho, M. I. & Rubiano, M. R. B. (1994). Organização do espaço em instituições. Em Z.M.R. de Oliveira (Org.). *Educação Infantil muitos olhares* (pp. 107-137). S. Paulo: Cortez.

Campos de Carvalho M. I. & Rubiano, M. R. B. (1996). Rede social de crianças pequenas em creche: Análise por proximidade física e atividade compartilhada. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 12 (2), 129-136.

Campos de Carvalho, M. I. (1998). Comportamentos de crianças pequenas em creches e arranjo espacial. *Temas em Psicologia - Sociedade Brasileira de Psicologia*, 6(2), 125-133.

Campos de Carvalho, M. I. & Mingorance, R. C. (1999). Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. *Revista Interamericana de Psicologia*, 33(2), 67-89.

Campos de Carvalho, M. I., & Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 443-468.

Campos de Carvalho, M. I. (2004). *Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis*. In R. S. L. Guzzo, J. Q. Pinheiro & H. Gunther (Orgs.), *Psicologia Ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente*. Campinas, SP: Alínea.

Camargo, F. (2005). Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, p. 12-14, Brasília, MEC/SEB.

Carrolo, C. (1997). Formação e Identidade Profissional de Professores. In ESTRELA, Maria Teresa (org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, M. C. B. (2006). O lugar da família na política social. In: Carvalho, M.C.B. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez.

Cavalcante, R. C. (1998). Colaboração entre Pais e Escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (2), 153-159. SP: ABRAPEE.

Cerisara, A. B. (1997). Educadoras de creches: entre o Feminino e o profissional. *Anais da XX Reunião anual da ANPED- Caxambu- MG*.

Cerisara, A. B. (2002). Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. *Coleção Questões da nossa época*. São Paulo: Cortez.

Cerisara, A. B. (2004). *Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo*.

Clandinin, D. J.; Connelly, F.M., (1998). Teacher's Professional Knowledge Landscapes: Teacher-Stories - Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools. *Educational Researcher*, v.25, n.3, p.24 - 30.

Clarke-Stewart, A. (1992). Consequences of child care: one more time; a rejoinder. En: Booth, A. (org.). *Child care in the 1990s: trends and consequences*. New Jersey: LEA.

Crane J. (1991). Effects of neighborhoods on dropping out of school and teenage childbearing. In C. Jencks & Peterson, P. (Orgs.), *The Urban Underclass* (pp. 299-320). Washington, DC: Brookings Inst.

Cunha, R. B., Fernandes, C. H, Mota, A. A. & Nogueira, E. G. (2007). Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. *Pro-posições*, v.18, n. 52 (153-167).

Cunha, B. B. B. & Carvalho, L. F. (2002). Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu, 2002*.

Dahlber, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Damásio, A. (1996). *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

Debus, M. (1994). *Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales*. Washington: Health Com Agency for International Development.

Dubar, C. (1997). *A Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Edwards, C. P., Gandini, L & Giovaninni, D. (1996). The contrasting developmental timetables of parents and preschool teachers in two cultural communities. Em S.

Harkness & C. M. Super (orgs.). Parents' cultural belief systems (pp 270-288). New York: The Guilford Press.

Elder, G. H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. Em R. B. Cairns, G. H. Elder, & E.J. Costello (orgs.). *Developmental science* (pp. 31-62). New York.

Elliott, J. R. (1999). Social isolation and labor market insulation: network and neighborhood effects on less-educated urban workers. *The Sociological Quarterly*, 40 (2), 199 -216.

Enguita, M. F. (1986). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médica. Trad. Tomaz Tadeu da Silva.

Enguita, M. F. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Revista Teoria e Educação "Dossiê: interpretando o trabalho docente"*, Porto Alegre, n.4, 41-61.

Epstein, J. L. (2004). Meeting NCLB Requirements for Family Involvement. *Middle Ground August*. V. 8, (1), 14 -17.

Faria, A. L.G. (1999). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. Em: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (Org.). *A Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios*. Campinas, S.P.: Autores Associados.-FE/Unicamp, São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p.67 – 97.

Flavell, J. H.; Miller, P. H. & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo*. (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.

Forest, N. & Weiss, L. (2003). Cuidar e Educar: Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. <http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-07>.

Forneiro, L. I. (1998) *A organização dos espaços na educação infantil*. Em: Zabalza. M.A. *Qualidade na educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Franchi, E. P. (1995). *A causa dos professores*. Campinas, SP: Papyrus- Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.

Frang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Galindo, W. C. (2004). A construção da identidade profissional. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 24, 2.

- Garcia, R. L. (2001). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DPLA.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em Bauner, M. e Gaskell, G. pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático. São Paulo: Vozes.
- Geis, R. M. (1994). *Criar ou educar crianças? Estudo da representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia: Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.
- Goldani, A. M. (1994). As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. In.: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Cjagas, 91.
- Gomes, M. O. (2004). *As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao "nós"*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- Goodnow, J. J. (1988). Parents' idéias, actions, and feedings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). Development according to parents. The nature, surces, and consequences of parents' ideas. Hove: Erlbaum
- Goodnow, J. J. (1996). From Household Practices to Parents' Ideas about Work Em S. Harkness & C.M. Super (orgs.). *Parents' cultural belief systems* (pp 270-288). New York: The Guilford Press.
- Haddad, L. (1991). *A creche em busca de identidade: Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DO&A.
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Schulze, P. A. & Gonzalez, Z. (1999). Cultural differences in Maternal Belief and Behaviors: A study of Middle-Class Anglo and Puerto Rican Mother-infant Pars in four everyday situations. *Child Development*, 70, (4), 1005-1016.
- Harknesses, S., & Super, C. M. (1996). Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences. Introduction (pp 1-23). New York: The Guilford Press
- Hyson, M. C., & Lee, K. M. (1996). Assessing early childhood teachers' beliefs about emotions: Content, contexts and implications for practice. *Early Education and Development*, 7 (1), 68-78.
- Horn, M. G. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Huber, L. K. (2003). Knowing chindren and building relationships with families: A strategy for improving conferences. *Early childhood Education Journal*. 31, (1) 75-77.
- IBGE (2000). *Perfil das mulheres responsáveis pelos domicílios no Brasil*. Departamento de População e Indicadores Sociais, Rio de Janeiro.

Jobert, G. (2003). A profissionalização entre competência e reconhecimento social. Em: Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P (orgs.). A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, (p. 221 -232).

Kaloustian, S. M. (org.). (1998). Família Brasileira, a Base de Tudo. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF.

Kishimoto, T. M. (1998). A Pré-escola em São Paulo. São Paulo: Loyola.

Kuhlmann Jr. (199). Educação Infantil e Currículo. Em: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (Org.). A Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios. Campinas, S.P.: Autores Associados.-FE/ Unicamp, São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p.67 – 97.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, livro I, capítulo II, art. 16.

Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.

LeVine, A. R., Miller, P. M. & Richman, A. L. (1996) . Education and Mother- infant interaction: A Mexican Case Study. Em S. Harkness & C.M. Super (orgs.). Parents’ cultural belief systems (pp 254-269). New York: The Guilford Press.

Lima, M. S. (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.

Lordelo, E. (1997). Efeitos de Creche no desenvolvimento da criança: uma revisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 221-229.

Lordelo, E., Fonseca, A., & Araujo, M. L. V. B. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão Critica* 13, 73-80.

Mantovani, S. & Terzi, N. (1998). “A inserção”. En: Bondioli, A. & Mantovanni, S.. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma Abordagem Reflexiva. Porto Alegre. Artes Médicas. p. 173-184.

Maturana, H. & Varela, F. (2002). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena.

McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in childhood Education*, 13 (2), 216-230.

McGilliguddy DeLise, A. V., & Sigel, I. E. (1995). Parental beliefs. En M.H. Bornestein (org.). *Handbook of parenting*, Vol. 3: Status and social conditions of parenting (p. 333-358). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.

Meira, M. C. R. (2004). *Relação creche família: mito ou realidade*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, PR.

Melchiori, L & Biasoli. (2001). Crenças de Educadoras de Creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 17, 285-292.

Melo, C. (1996). Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda. *Dissertação de Mestrado*. Universidade de Brasília.

Mello, S. L. (2006). Família: perspectiva teórica e observação factual. In Carvalho, M.C.B. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez.

Mendes, M. A. (2002). Mulheres chefes de família: a complexidade e ambigüidade da questão. XIII Encontro Brasileiro de Estudos Populacionais. Minas Gerais. Realizado em 4 a 8 de novembro.

Melhuish, E. C., Mooney, A., Martin, S. & Lloyd, E. (1990). Type of child care at 18 months: differences in interactional experience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 849-859.

Meneghini & Campos-de-Carvalho (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. V. 16 nº 02 Porto Alegre.

Miller, S. A. (1988). Parent's beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.

Ministério da Educação e do Desporto (1998). Subsídios para Regulamentação e Credenciamento das Instituições Infantis. VOL.I. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI.

Ministério da Educação e do Desporto (1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC.

Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.

Moreira, L. (1999). Concepção de mães usuárias de creche sobre educação de filhos. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal da Bahia.

Moreira, L. V., & Lordelo, E. R. (2002). Creche em ambiente urbano pobre: ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. *Interação em Psicologia*. 6(1), P. 19-30.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. 2.ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Neder, G. (1998). Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: Kaloustian, S.M. (org.) *Família brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez.

Nigito, G. (2004). Tempos Institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche. Em Bandioli, A. *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. Tradução F. L. Ortale e I. P. Moreira. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

Oliveira-Formosinho, J. & Kishimoto T. (orgs). (2002). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T., Rossetti-Ferreira, M.C. (1992). Creches: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes.

Oliveira, S. M. L. (1999). Crenças e valores de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de 2 e 3 anos. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

Oliveira, S. M. L. (2001). Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da formação continuada na construção de um novo papel junto à criança de 0 a 3 anos. *Em Aberto*, 18 (73), 89-97.

Ongari, B. & Molina, P. (2003). A educadora de creche: Construindo identidades. Tradução: Fernanda, L. O. e Ilse, P.M. São Paulo: Cortez.

Osteto, L. E. (2000). Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. Em *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas, S.Paulo: Papyrus.

Palácios, J. (1990). Parents' ideas about the development and education of their children. Answers to some questions. *International journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.

Patten, P., & Ricks, B. (2000). Child care quality: An overview for parents. ERIC # EDO-PS-00-14.

Petitot, A. (1994). Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pimenta, S. (1997). Didática como mediação na construção da Identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. Em: André, M. D. & Oliveira, M.R. (orgs). (1997). *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas. SP: Papyrus, (p.37-70).

Ressel, L.B., Gualda, D. M. R, & Gonzáles, R. M. B. (2002). Grupo focal como estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2), Article 5. Retrieved DATE from <http://www.ualberta.ca/~ijqm>

Ribas, R. C. (2002). Crenças de mães brasileiras acerca da paternidade e do desenvolvimento humano: Uma contribuição ao estudo da psicologia parental. Projeto de Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Rocha, E.A.C. (2002). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Ibero Americana de Educação*, 22, 61-74. <http://www.rioei.org/rie22f.htm>

Rockeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Rodrigues, M. L. (2002). *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S, & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4 (2), 35- 40.

Rosemberg, F. (1986). Creches domiciliares: argumentos ou falácias. *Cadernos de pesquisa*, 56, 73-81.

Rosemberg, F. (1995). A criação de Filhos pequenos: Tendências e ambigüidades contemporâneas. Em I. Ribeiro & Ribeiro A.C.T. (org.), *Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira*. (pp. 167-190). São Paulo: Loyola.

Rubiano, M.E.B., & Rossetti-Ferreira, M.C. (1985). Avaliação longitudinal do desenvolvimento psicológico em crianças de creche [Resumo]. Em Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (org.) XV Reunião Anual de Psicologia. Resumos (p. 119). Ribeirão Preto: SPRP.

Rubiano, M.E.B. (1990). Suportes ambientais e organização social de crianças em creche. Tese de Doutorado. Universidade de S. Paulo.

Rubiano, M.E.B. (1992). Avaliação do desenvolvimento infantil em creche. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, 44, 42-52.

Sampson, R.J. & Groves, W.B. (1989). Community structures and crime: testing social disorganization theory. *American Journal of Sociology* . 94:774–802.

Sandalla, A. M. F. A e Azzi, R.G. (2004). Contribuições da afetividade para a educação. In Ribeiro do Vale, L.E.L. (Org.), *Neuropsicologia e Aprendizagem*. (p. 343-354). São Paulo: Robe Editorial. 2004.

Santos, F.M.S.S. e Seidl de Moura, M.L. (2002) A relação mãe-bebê e o processo de entrada na creche: esboços de uma perspectiva sociocultural *Psicologia ciência e profissão*, v.22 (2), 88-97.

Seidl de Moura. L. M., Bastos, A. C. S., Ribas. R. C. R., Vieira, M., Piccinini, C.A., & Magalhães, C.M.C. (2003). Nichos de desenvolvimento de crianças brasileiras. Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas: Influência dos fatores, diferenças regionais, nível sócioeconômico, idade, escolaridade materna, idade e sexo do bebê. III Congresso Norte-Nordeste de Psicologia. João Pessoa.

Sigel, McGillicudd-DeLisi & Goodnow, J. J. (1992). *Parental belief systems: the psychological consequences for children* (2 ed). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Silva, C. R. & Bolsanello, M. A. (2002). No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 31-36.

Silva, C. R., Gobbi, B. C. & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organ. Rurais agroind.*, Lavras, v.7(1), 70-81.

Small, M. L. & Newman, K. (2001). Uly disadvantaged: The Rediscovery of the Family, the Neighborhood, and Culture. *Annual Review of sociology*, 27, 23-45.

Spaggiari, S. (1998). Considerações críticas e experiências de gestão social. Em: Bondioli, A. & Montovani, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 03 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed (p.96-113).

Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: do they practice what they preach? *Early Childhood research Quarterly*, 12 (3), 305-325.

Strenzel, G.R. (2002) Tempo de chegada na creche: conhecendo-se e fazendo-se conhecer. (mimeo).

Suizzo, M. (2002). French parents cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 297-307.

Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental Nicho: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Development*, 9, 545-569.

Swick, K. J. (2003). Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early childhood Education Journal*, 30(4), 275-279.

Szymanski, H. (2006). Teorias e “teorias” de famílias. In Carvalho, M.C.B. *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez.

Tancredi, R. M. S. P. & Reali, A. M. M. R. (2001). Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. (mimeo).

Tigges, L. M, Browne, I. & Green, G. P. (1998). Social isolation of the urban poor: race, class, and neighborhood effects on social resources. *The Sociological Quarterly*, 39, 1, 53-77.

Tristão, F. C. (2004). Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. *Dissertação (Mestrado)*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Vartuli, S. (1999). How Early Childhood Teacher Beliefs Vary Across Grade Level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (4), 489-514.

Vartanian, T.P. (1999). Adolescent neighborhood effects on labor market and economic outcomes. *Social Service Review*, 73, 142-167.

Vitta, F. C. F. & Emmel, M. L. G. (2004). A Dualidade cuidado X educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, 14(28), 177-189.

Wiggers, V. (2002). Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED: Caxambu*.

Wilson, W.J. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: Univ. Chicago Press.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Trad. Neves. B., Porto Alegre. ArtMed.

ANEXO 01



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE MEDICINA TROPICAL
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

PARECER DE ÉTICA DE PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

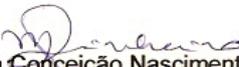
1. **Protocolo:** N.º008/2004 -CEP/NMT
2. **Projeto de Pesquisa:** CRENÇAS DE MÃES E EDUCADORAS DE CRECHES SOBRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL.
3. **Pesquisador Responsável:** CELI DA COSTA SILVA BAHIA
4. **Instituição / Unidade:** UFPA.
5. **Data de Entrada:** 19/01/2004
6. **Data do Parecer:** 19/02/2004

PARECER

O Comitê de Ética em Pesquisa do NMT/UFPA apreciou o protocolo em tela durante a reunião realizada no dia 25/03/2004. Considerando que foram atendidas as exigências da Resolução 196/96-CNS/MS, manifestou-se pela aprovação do parecer do relator.

Parecer: **APROVADO**

Belém, 26 de fevereiro de 2004.


Profª Mª da Conceição Nascimento Pinheiro
Coordenadora do CEP-NMT/UFPA

ANEXO 02 - A

Roteiro semi-estruturado para o grupo focal (Professora)

Lista de temas gerais

- Me falem da creche (para que serve a creche, seja para a criança e para a família). O que a criança necessita aqui na creche para se desenvolver.

Lista de temas específicos

- **Crianças:** diga-me algo sobre as crianças. Quem são as crianças que vocês atendem na creche? Quais as necessidades das crianças para crescerem e aprenderem aqui na creche? Como vocês trabalham com as crianças? Vocês acham que elas são bem atendidas? Pq? Elas são felizes aqui na creche? Pq?
- **Relação família X creche:** me falem da participação da família na creche. A família participa de alguma maneira na creche? Como? Quando? Existe alguma dificuldade de relacionamento com a família? Como vocês resolvem os problemas com a família?
- **Professora:** Me falem do trabalho de vocês como educadoras de crianças pequenas. Porque você trabalha com crianças de creche? Me falem como vocês se sentem (stress, valorização) A sua formação é importante? Pq? Em que ela contribui para o seu trabalho? Pq? Pq?...Vocês gostam de trabalhar na creche? Pq? Você se considera uma boa professora? Qual o seu conceito de boa professora? existe alguma relação entre o trabalho que vc realiza na creche e a sua vida pessoal (ex. é muito desgastante, fico muito cansada não posso dar atenção para meus filhos em casa) ?

ANEXO 02 - B

Roteiro semi-estruturado para o grupo focal (Mães)

Lista de temas gerais

Porque vocês deixam os filhos de vocês aqui na creche? Me falem como vocês se sentem deixando os filhos de vocês na creche?

Lista de temas específicos

Crianças: Me digam algo sobre os filhos de vocês. Como os filhos de Vocês são? Eles são ativos e curiosos? Como vocês percebem que eles são curiosos? O que vocês fazem quando as crianças ficam perguntando um monte de coisas para vocês? O que os filhos de vocês precisam para crescerem e aprenderem? O que vocês desejam para os filhos de vocês, o que vocês querem que eles sejam quando crescerem? O que vocês fazem com os filhos de vocês quando vocês estão de folga? Vocês passeiam? Brincam, assistem televisão?

Professora: Vocês sabem como é o trabalho que as professoras fazem com os filhos de vocês aqui na creche? O que vocês acham do trabalho das professoras aqui na creche? Por quê? As professoras são boas? O que é uma boa professora? Vocês acham importante o trabalho da professora? Os filhos de vocês são bem atendidos (acolhidos) e bem educados aqui na creche? Por quê? Se vocês tivessem condições de criar os filhos de vocês, vocês colocariam ou não na creche? (a creche não é tão boa?).

Relação escola X família: Me falem da relação de vocês com a creche. Vocês participam da creche? Como? Quando? Como vocês ficam sabendo das coisas que acontecem aqui na creche? Vocês têm alguma dificuldade de se relacionar com as pessoas aqui na creche (coordenação, professora)? Vocês já enfrentaram algum problema aqui na creche? Que tipo de problema? Com quem? Como vocês resolveram? O que vocês esperam que a creche ofereça para os filhos de vocês? Qual a importância da creche para as crianças e para vocês? Os filhos de vocês gostam de vir para a creche? Por quê? Eles são felizes aqui? O que vocês gostariam que os filhos de Vocês fossem daqui a vinte anos.

ANEXO 03

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Crença, condição e prática de educadoras de creche”

Coordenador: Celi da Costa Silva Bahia

1. Natureza da pesquisa: Você é convidada a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar as crenças das educadoras sobre desenvolvimento infantil. Além disso, a pesquisa pretende investigar a possível influência do nível de escolaridade nestas crenças.

2. Participantes da pesquisa: Participarão 170 mães e 24 professoras de creche que trabalham com crianças de 0 a 36 meses.

3. Envolvimento na pesquisa

Ao participar deste estudo você deve permitir que um pesquisador lhe visite para lhe apresentar um conjunto de perguntas, para as quais você além de escolher uma dentre as cinco alternativas que julgar correta, você também deverá responder algumas perguntas abertas referentes ao desenvolvimento da criança pequena. Para tanto, você deverá autorizar a utilização do gravador. Cada encontro deve durar mais ou menos uma hora.

Você tem a liberdade de recusar a participar sem qualquer prejuízo para você

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com o coordenador da pesquisa através dos telefones 276-4886 ou 211-1662

4. Sobre as visitas: As visitas serão marcadas com antecedência, em local e horário que for melhor para você.

5. Riscos e desconforto : A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas pessoas podem sentir diante das questões apresentadas.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo você não terá que se identificar em nenhuma parte do questionário. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico.

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, nós esperamos que esta pesquisa nos de informações importantes sobre as crenças das educadoras da cidade de Belém sobre o desenvolvimento de suas crianças. Suas informações são muito importantes para uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento da criança, o que possibilitará o oferecimento de oportunidades de desenvolvimento coerentes com as necessidades da criança pequena. Além destas contribuições, ressalta-se que suas informações oferecerão subsídios que poderão ser útil no repensar dos currículos de formação do educador.

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Celi da Costa Silva Bahia (pesquisador responsável)

End. Av. Almirante Barroso- Pass: Virgílio 182

Fone: 276-4886

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de material para exame.

Local e Data

Assinatura da educadora