

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

FLÁVIA FLACH

**EDUCAÇÃO INFANTIL: A EDUCAÇÃO E O CUIDADO ENQUANTO ESPAÇOS DE
SUBJETIVAÇÃO**

Porto Alegre

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Flávia Flach

**EDUCAÇÃO INFANTIL: A EDUCAÇÃO E O CUIDADO ENQUANTO ESPAÇOS DE
SUBJETIVAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional. Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Regina Orgler Sordi

Porto Alegre

2006

Dedico este trabalho a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a sua realização e em especial à minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pelo apoio e estímulo.

A minha orientadora Regina Orgler Sordi pela dedicação, apoio, compreensão e generosidade.

À Rosa Maria Mariotto pelo auxílio teórico e prático; fundamental para a execução dessa pesquisa.

Às Escolas Municipais Infantis que cederam o seu espaço para o desenvolvimento dessa pesquisa.

E a todos os meus amigos que direta ou indiretamente me auxiliaram nos momentos mais difíceis.

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
1. UM POUCO DE HISTÓRIA.....	15
2. O CUIDADO E A EDUCAÇÃO: O PEDAGÓGICO EM QUESTÃO.....	35
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO.....	57
3.1. A constituição subjetiva.....	57
3.2. Os registros pulsionais e o desenvolvimento do bebê.....	69
3.3. Educação e subjetivação.....	75
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	80
4.1. Introdução.....	80
4.2. Sujeitos.....	81
4.3. Descrição do contexto da pesquisa e das escolas.....	82
4.4. Procedimentos.....	86
4.4.1. Coleta do Material de campo: observações e entrevistas.....	86
4.4.2. Procedimento de análise do material coletado.....	87
5. EDUCAR, CUIDAR; SUBJETIVAR? ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL...90	
5.1. A transição.....	92
5.2. A educação e o cuidado.....	96
5.3. A rotina.....	98
5.4. A suposição de um sujeito.....	103

5.5. O estabelecimento de demanda.....	107
5.6. A alternância presença-ausência.....	112
5.7. A alteridade.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
ANEXO A – ILUSTRAÇÕES.....	133
ANEXO B – ENTREVISTAS.....	139

RESUMO

FLACH, Flávia. **Educação Infantil:** a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Nos últimos anos, o Brasil tem passado por transformações no que se refere ao desenvolvimento de programas de atendimento à criança pequena. Faz parte da realidade atual de nossa sociedade a entrada de crianças cada vez menores em Creches ou Escolas de Educação Infantil. Muitos são os esforços para tornar essas instituições cada vez mais estruturadas e reconhecidas como espaços fundamentais para o desenvolvimento infantil. Sabemos que os primeiros anos de vida da criança são importantes para o desenvolvimento psíquico e por esse motivo faz-se necessário pensar sobre a relação que se estabelece entre os professores e monitores e os bebês de Berçário I. Este trabalho parte da idéia de que esses profissionais ocupam um lugar na história psíquica dessas crianças. A pesquisa resgata o percurso histórico de como surgiram as primeiras Creches, como era organizado o atendimento à criança pequena, o que representam para essas instituições as modificações ocorridas nos últimos anos e o que se entende, nesse contexto, por educação e cuidado. A partir disso, esta pesquisa traz o olhar da psicanálise a respeito da constituição subjetiva repensando os termos educação e cuidado e refletindo sobre as possibilidades constitutivas das crianças no espaço das Escolas de Educação Infantil. Para tanto, foram escolhidas duas Escolas Municipais Infantis de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul, onde foram realizadas observações em duas salas de aula de Berçário I; também foram ouvidas, em dois momentos as profissionais que lá atuam. Com isso, chegou-se à conclusão de que as instituições pesquisadas sustentam de maneira frágil os quatro eixos que referendam a constituição subjetiva. No caso de uma escola em particular, isso assume proporções alarmantes, já que aponta para uma situação de pobreza simbólica capaz de, no limite, deixar as crianças em situação de risco psíquico.

Palavras-chave: educação, cuidado, constituição subjetiva, creche, escola de educação infantil, psicanálise.

ABSTRACT

FLACH, Flávia. **Childish Education:** the education and the care while subjectivation's spaces. 2006. Dissertation (Social and Institutional Psychology Mastership) – Postgraduation in Social and Institutional Psychology Program, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

During the past years, Brazil has past through transformations about what refers to the development of little child's attend programs. It is part of our current society's reality, the entrance of each time more younger children in nurseries and Childish Education's Schools. There are a lot of efforts to become these institutions better structured and recognized as a fundamental space to the childish development. We know that the first years of the child's life are importants for the psychic development, and that is why is necessary to think about the relationship stablished between teachers, monitors and the nurseries 1's babies. This assignment starts from the idea that these professionals hold a place in these children's psychic history. The research starts with a historic route in order to understand how the first nurseries arised, how was organized the little child's attend, what represented for these institutions the changes ocured at the last years and what we can understand, in this context, about education and care. Starting from it, this research takes the psychoanalysis' look about the subjective constitution rethinking the terms education and care and reflecting on the constitutives children's possibilities at the Childish Education's School's space. Therefore, two Childish Municipal Schools were chosen from a small town of Rio Grande do Sul, where observations were made in two classrooms of nursery 1, also two professionals of these schools were heard in two moments. Therefore, was concluded that the researched institutions support by a fragile way the four axis wich referendum the subjective constitution; in the case of one school in particular, it takes alarming proportions since is point out to a simbolic poorness' situation able to, in the limit, leaving the children in a psychic risc's situation.

Key-words: education, care, subjective constitution, nursery, Childish Education School, psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

O interesse em discutir a relação que acontece entre as crianças de Berçário I e as suas professoras e monitoras deu-se a partir do ano de 2000, quando foi organizado o Setor de Psicologia junto a Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com a finalidade de realizar um trabalho de Psicologia Escolar, atendendo a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino. Nessa época, fazia pouco mais de dois anos que, em cumprimento à lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, as Creches Municipais, antes assistidas pela Secretaria Municipal de Ação Comunitária, passaram a ser coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, adquirindo, logo após, o estatuto de Escolas Municipais Infantis. Essa alteração de denominação se deu, principalmente, por dois motivos: primeiro, porque as creches passaram a fazer parte da Educação, juntamente com as demais escolas e, segundo, porque pela LDB (1996), *Creche* se refere somente ao trabalho com crianças de zero a três anos e *Pré-Escola* de quatro a seis anos. Como as instituições do município atendem crianças de zero a seis anos, foram denominadas de Escolas Municipais Infantis, abrangendo então Creche e Pré-escola.

Com o trabalho de Psicologia Escolar foi possível acompanhar esse processo de transição, a entrada dos novos funcionários, as professoras¹, a criação e a

¹ Durante o período em que as Creches Municipais ficaram sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Ação Comunitária, o quadro de funcionários era composto basicamente por monitoras, que não apresentavam uma formação específica; a exigência para o cargo era a conclusão do Ensino Médio. Em decorrência da transição para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, as professoras foram incluídas no quadro de funcionários das, a partir de então, chamadas, Escolas Municipais Infantis, como veremos no próximo capítulo.

adequação do Projeto Político Pedagógico ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a organização do trabalho entre as professoras e as monitoras. Sabemos que as Creches carregam na sua história marcas, tanto de um trabalho assistencial, voltado ao atendimento às crianças vindas de famílias pobres e trabalhadoras, como também de um trabalho de caráter compensatório, pois visavam proporcionar à criança as condições que se suponha lhe faltassem no lar: amor, estímulos, cuidados básicos, etc. Esse foi o objetivo principal dessas instituições até poucos anos atrás, quando então a LDB (1996) estabeleceu que a Educação Infantil é direito de toda criança e faz parte da Educação Básica. Com isso, o objetivo do trabalho com crianças pequenas passou a ser o de proporcionar seu desenvolvimento integral, aliando educação e cuidado. As crianças passam, então, a serem atendidas, no Município, por professoras e monitoras.

O Brasil, nos últimos anos, tem passado por transformações não somente no que tange ao aspecto legal, mas também no desenvolvimento de programas que visam estabelecer em Creches a indissociabilidade entre cuidar e educar. Em face dessas transformações, essas instituições vêm tentando encontrar uma identidade própria, diferente da qualificação de compensatória, de guarda ou de assistência. Porém, muitos autores, entre eles Langer (1992), afirmam que mesmo com as alterações estabelecidas pela lei, as Creches ou as Escolas de Educação Infantil continuam ocupando um lugar ambíguo no sistema de ensino, pois seus interesses continuam voltados mais para a mãe que trabalha, fruto de sua origem assistencial, do que para as necessidades da criança.

Existem muitos esforços no sentido de tentar tornar essas instituições cada vez mais estruturadas e reconhecidas como espaços de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. Não é o objetivo dessa pesquisa provar essa idéia,

mas sim refletir, investigar e analisar a importância da relação entre o professor, o monitor e o bebê em idade de Berçário I (de quatro meses a um ano e seis meses, aproximadamente) para a estruturação psíquica desse pequeno ser. Partindo da idéia de que esse laço produz marcas, pergunta-se: de que ordem são essas marcas? Que lugar esse adulto ocupa no processo de constituição subjetiva²? Para buscarmos essas respostas nos apoiaremos em alguns conceitos importantes desenvolvidos pela psicanálise.

Quando falamos em Creche ou Escola de Educação Infantil, aparecem muitos sentimentos ligados às marcas deixadas pela história dessas instituições. Muitas pessoas sentem pena das “pobres” criancinhas que são “abandonadas” pelos pais o dia todo; outras manifestam sentimentos de resistência e receio quanto à qualidade do trabalho desenvolvido; mas para outros, essas instituições são sinônimo de desenvolvimento, de um espaço onde a criança pode brincar, conhecer outras crianças, socializar-se. Muitas também são as pesquisas desenvolvidas, principalmente na área da Educação e da Saúde, a fim de pensar a respeito dessas instituições que vêm fazendo parte cada vez mais cedo da realidade da maioria das crianças e de suas famílias.

No entanto, ainda há poucos trabalhos na área da Psicologia sobre esse tema. Os trabalhos que encontramos dentro desse campo estão voltados, em sua maioria, para o desenvolvimento infantil na creche, muitas vezes questionando o caráter nocivo dessas instituições (Ferreira e Amorin (1994), Kude (1996), Pires e Mejias (1998), Eltink (1999), Pacheco e Dupret (2004)). São trabalhos voltados ao estudo do comportamento, à aplicação de testes e outros instrumentos de avaliação.

² A subjetivação se refere à entrada da criança no mundo simbólico da linguagem, humanizando-a e assim permitindo que ela se situe na cultura com uma identidade singular. Inserção esta que será iniciada a partir do estabelecimento de uma díade entre o pequenino e o outro cuidador.

Já na área da Educação, são encontrados, com grande incidência, trabalhos voltados a entender o processo de adaptação da criança à creche, sobre a formação dos professores para a Educação Infantil, sobre como é atender crianças pequenas, como lidar com as famílias e como organizar a rotina de trabalho. Nesse contexto, temos os trabalhos de Cruz (1996), Didonet (1993) e Souza (2005).

Percebemos, entretanto, menos incidência de pesquisas voltadas à questão subjetiva da criança, pois normalmente o foco dos trabalhos encontrados está no cuidado, enquanto ligado ao corpo, e na educação, voltada a tarefas de estímulo cognitivo. O cuidado a que nos referimos nesse momento diz respeito ao atendimento das necessidades básicas, do corpo enquanto organismo. No entanto, durante essa pesquisa trabalharemos com a noção de corpo defendida por Lacan (1963), um corpo que não se organiza pelas funções musculares ou fisiológicas, mas sim pelas marcas simbólicas que o afetam.

Por esse motivo, esta pesquisa traz a contribuição da psicanálise para a leitura da relação que se estabelece entre as crianças do Berçário I e suas professoras e monitoras, apresentando um outro olhar sobre o desenvolvimento da criança, o cuidado e a educação. Para a psicanálise, o individual está ligado ao social, pois quando nascemos somos perpassados por uma rede de representações pré-existentes que, através da linguagem, nos inserirá na cultura. Podemos então dizer, que a rede discursiva organiza as nossas expressões singulares. Segundo essa linha teórica, nos constituímos na relação com um Outro encarnado que vem dizer a que viemos, quem somos e quem seremos, que nos inserirá na rede social. Para Lacan, o inconsciente é social e se o sujeito emerge articulado ao social, então a escuta desse discurso é imprescindível para a leitura do sujeito. É preciso, por isso, nos determos com mais atenção nessa relação que vem se estabelecendo nas

Escolas de Educação Infantil, a fim de pensarmos sobre como ela vem sendo constituída e que reflexos terá para o desenvolvimento da subjetividade das crianças.

Sabemos que os primeiros anos de vida são preponderantes para o desenvolvimento psíquico da criança e, por esse motivo, pesquisar a respeito da relação que se estabelece nas Escolas de Educação Infantil entre o professor, o monitor e o bebê, propondo que esse laço possa ser entendido a partir da constituição de um sujeito, é de grande importância. Hoje, as crianças têm entrado cada vez menores nessas instituições, compartilhando suas primeiras relações com outros sujeitos, para além da dupla mãe-bebê.

Inicialmente é necessário definir o que entendemos por *Creche* e que funções ela ocupa no campo social. Por isso, o primeiro capítulo situa o leitor com relação à instituição Creche ou Escola de Educação Infantil, fazendo um histórico no sentido de mostrar como surgiram as primeiras instituições de atendimento à criança pequena, com que objetivos e que idéia de criança se tinha na época. É preciso discorrer também sobre as modificações que ocorreram nos últimos anos e que culminaram com a alteração da denominação de Creches para Escolas de Educação Infantil, retirando-as da Assistência Social e passando-as à Educação. Essa introdução histórica é relevante porque permite ao leitor perceber que as instituições de hoje ainda guardam marcas importantes daquilo que foi construído ao longo dos últimos séculos.

Partindo das transformações históricas, temos um segundo capítulo voltado à discussão e ao entendimento dos termos *educação* e *cuidado*, que freqüentemente aparecem na literatura voltada ao trabalho em Educação Infantil ou Creche. Para isso, nos apoiamos em autores como Carvalho (1999), que traz contribuições

importantes para o entendimento do conceito de cuidado. Já Ariès (1981), Badinter (1985) e Costa (1999) nos ajudam a pensar a respeito da organização das relações familiares no decorrer da História, e isso nos auxilia no entendimento das práticas de cuidado encontradas hoje nas instituições que atendem crianças pequenas. Também nesse capítulo refletimos sobre a proposta de educação que temos atualmente nessas instituições; para tanto, utilizamos autores como Oliveira (2000) e Rizzo (1991), que oferecem substrato teórico para pensar sobre qual concepção de infância está aí colocada, quem é a criança que se educa e de quem se cuida.

No terceiro capítulo, refletimos sobre como opera a educação e o cuidado sob o olhar da psicanálise. Para tanto, nos referimos inicialmente à constituição subjetiva, partindo das idéias desenvolvidas principalmente por Freud e Lacan. Por sua vez, não temos como falar dos bebês que freqüentam essas instituições sem nos referirmos a quem deles se ocupa, ou seja, dos professores e monitores, que muitas vezes foram vistos como substitutos maternos. Entretanto, não defendemos essa idéia, mas sim de que o papel desempenhado pelo professor e pelo monitor é de extrema importância na constituição psíquica dessas crianças; para isso também nos remetemos às idéias desenvolvidas por Spitz (1998) e Winnicott (1988).

O capítulo quatro é dedicado a apresentar o percurso metodológico que foi utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa: os instrumentos, os sujeitos envolvidos e a forma como os dados foram analisados. Já no quinto capítulo, trabalhamos com a análise do material colhido nas entrevistas e nas observações, com a finalidade de verificar as possibilidades de o bebê, nas Escolas de Educação Infantil pesquisadas, ser cuidado e educado por um professor ou monitor e os possíveis efeitos para o desenvolvimento subjetivo desse pequeno ser.

As considerações finais nos mostram que a hipótese, de que as Escolas de Educação Infantil sejam tomadas como espaços de construção subjetiva, nem sempre acontece de maneira tranqüila. Uma das escolas pesquisadas, em especial, vem encontrando dificuldades na sustentação de um lugar que permita trabalhar com os eixos que referendam a constituição subjetiva. A partir disso, podemos pensar em uma possível intervenção nesse espaço.

1. UM POUCO DE HISTÓRIA ...

Inicialmente é necessário definir o que entendemos por *Creche* e que funções ela ocupa no campo social. Para isso, apresentamos alguns elementos de natureza histórica, que certamente permitirão compreender melhor a posição em que se encontra a Educação Infantil hoje. A leitura do passado não traz soluções, mas permite explorar o assunto de forma mais apropriada.

A palavra “creche” significa manjedoura, local onde se abrigam bebês necessitados, como a manjedoura presente na Bíblia Sagrada que acolheu Jesus Cristo. Sua denominação diz de sua função assistencial de recolhimento, abrigo, guarda de crianças, em sua maioria vindas de famílias de menor poder aquisitivo.

Segundo estudos históricos, as creches surgiram, no Brasil, no início do século XX, acompanhando o desenvolvimento do capitalismo. Durante muito tempo, elas tinham a função de combater a pobreza e a mortalidade infantil. Por volta de 1946, há relatos sobre a admissão de crianças nessas instituições. Elas eram inicialmente encaminhadas à inspeção em um gabinete médico, sendo que, na época, predominava o saber médico-higienista. A creche então tinha por função compensar as carências das crianças pobres e de suas famílias, era um local de guarda.

É importante destacar que no período de 1877 a 1899 havia projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento à criança. Tais projetos, entretanto, não foram concretizados. A

infância, nesse período, era marcada pela exposição, ou seja, pelo abandono dos filhos pelos pais, ou por terem nascido de relações extra-conjugais, entre as escravas e os seus senhores, ou por serem filhos de mães solteiras, prostitutas etc. Ao serem abandonadas em qualquer lugar, como latas de lixo, pátios, florestas, hospitais, na porta das igrejas ou, ainda, de casas de família, eram então entregues à vida ou à morte. Uma prática muito comum, no Brasil, foi a de abandonar as crianças nas casas das famílias ricas, dos senhores de engenho e, em alguns casos, na de roceiros, costureiras e até de prostitutas, fazendo com que boa parte das famílias tivessem, na época, um filho de criação.

Nos séculos XVII e XVIII, algumas instituições caritativas passaram a ser conhecidas como “Casa da Roda”, “Casa dos Enjeitados”, ou “Casa dos Expostos”, cuja finalidade era recolher e cuidar das crianças abandonadas para que não morressem. O nome “roda” surgiu em decorrência do mecanismo que era utilizado para a entrega das crianças, era um cilindro de madeira incrustado na parede, preso por um eixo, onde as pessoas do lado de fora, sem serem vistas, depositavam as crianças movimentando o cilindro, esse movimento fazia soar uma campainha que avisava ao recebedor da entrega, a criança era então recolhida. No Brasil, a Roda de Salvador foi aberta em 1726, junto à Portaria do Recolhimento das Meninas, na Santa Casa de Misericórdia, que tinha como objetivo evitar o horror e a desumanidade praticada pelas mães com seus filhos ainda bebês. A segunda casa foi criada em 1738 no Rio de Janeiro, para proteger a honra da família colonial dos nascimentos ilegítimos; e assim elas foram se espalhando pelo país.

Ao chegar no interior das Casas da Roda, a criança era examinada e recebia os primeiros socorros, a partir de então era entregue uma placa com um número de identificação, de acordo com o Livro de Matrícula. Nesse livro, constava o número de

entrada, sexo, cor, idade aproximada, estado de saúde e a data em que fora achada. Também constava a descrição dos pertences que porventura haviam sido encontrados junto à criança, bem como suas roupas, para que ela pudesse ser identificada caso algum dia viessem buscá-la. Após esse processo, era designada uma ama-de-leite, ou ama-de-criação, encarregada por seu tratamento. As crianças eram examinadas por médicos a fim de verificar possíveis doenças e o uso das vacinas, eram então batizadas para que não morressem ou crescessem como pagãos. Quando a criança chegava muito doente, fraca, correndo sério risco de morte, era imediatamente batizada para, caso não sobrevivesse, poder encontrar a salvação. Essa também era uma preocupação das famílias, pois ao abandonarem seus filhos na roda muitas deixavam bilhetes informando se já haviam sido batizados ou não, alguns até colocavam o nome que desejavam, como no exemplo retirado dos arquivos da Roda de Porto Alegre: “Antonio Maria. Foi exposto na Roda em 4 de fevereiro de 1841, acompanhava-o hum bilhete em que pedião fosse baptizado com o nome de Antonio M^a, para por ele ser procurado”. (CORAZZA, 2000, p. 91).

Depois de ter sido batizada, a criança era entregue a uma criadeira que, em troca de pagamento, responsabilizava-se pela criação até aproximadamente oito anos, quando era devolvida à Casa.

No Brasil, as casas de misericórdia não podiam abrigar todas as crianças que voltavam “da criação” e a maioria delas não tinha para onde ir, ficando então nas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas e pequenos furtos. As administrações das rodas buscavam famílias que recebessem as crianças como aprendizes, no caso dos meninos, e como empregadas domésticas, no caso das meninas. As meninas, devido à preservação da honra e da castidade, eram objetos das maiores preocupações: para elas foram criadas junto às maiores misericórdias recolhimentos “de Meninas Órfãs e Desvalidas” que estiveram sempre ligadas às Casas da Roda. Para os meninos havia também a possibilidade de serem enviados para as companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal da Guerra, escolas profissionalizantes destinadas aos expostos, dentro da dura disciplina militar. Nessas companhias, os meninos viviam ao lado de

presos, escravos e degredados; [...] a maioria acabava definhando e morrendo. (CORAZZA, 2000, p. 84 -85).³

Em alguns casos, as meninas continuavam nas Casas da Roda ajudando a cuidar dos menores, aprendendo bordado e outras prendas domésticas. Ao completarem dezoito anos recebiam um dote para então se casarem.

Diante disso, no século XIX, no Brasil, o discurso médico-higienista elegeu as crianças expostas como um dos alvos prioritários, intervindo na conduta da família patriarcal da sociedade escravocrata. Surgiu, então, uma forte campanha para a abolição dessas instituições, a roda foi considerada imoral. Sua extinção foi pedida pelos higienistas alarmados com os índices de mortalidade das crianças, conseqüência da pobreza das instalações, da sua manutenção e das dificuldades das amas-de-leite que, em sua maioria, apresentavam uma série de problemas. Além disso, pelo contato prolongado, havia o medo de que essas mulheres pudessem contaminar as crianças com as mais variadas doenças, entre elas a sífilis. Há relatos de que em 1852 o índice de mortalidade era de 82%. Mesmo com esse movimento, as rodas permaneceram no Brasil até o século XX, tendo sido extintas em 1950.

Em substituição às antigas casas dos Expostos, fundou-se em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a Creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro, primeira creche brasileira para filhos de operários. Outro marco da posição médico-higienista foi o jornal “*A Mãe de Família*”, lançado em 1879 no Rio de Janeiro, jornal destinado às mães burguesas. Seu relator era o médico Carlos Costa, especialista em patologia infantil, onde foi publicado o artigo “A Creche” de K. Vinelli, médico dos

³ As aspas contidas na citação seguem o texto original.

Expostos da Santa Casa de Misericórdia (RJ). Nesse artigo, ele relata sua preocupação em decorrência da Lei do Ventre Livre, assinada em 1871 pela Princesa Isabel. O texto da lei, aprovado em 28 de setembro daquele ano, deixava livre os filhos das escravas declarando que estes permanecessem em poder dos senhores e das suas mães, onde seriam criados até os 8 anos. A partir daí, os senhores poderiam continuar a utilizar os serviços do menor até os 21 anos ou entregá-lo ao Estado onde receberia uma indenização. Segundo ele, esse fato trouxe problemas às donas de casa, no que diz respeito à educação dessas crianças; além disso, essa lei não melhorou as condições de vida dos escravos, pelo contrário, percebeu-se um aumento no número de crianças expostas pelos senhores.

Com relação às famílias, o discurso médico-higienista teve forte repercussão, o papel da mulher-mãe (amamentação, cuidado e educação) foi alvo de intensa campanha, combatendo, dessa forma, o trabalho das amas-de-leite. No discurso médico, a mulher-mãe deveria moldar-se a imagem de uma enfermeira e em cumplicidade com ele, lutar contra os altos índices de mortalidade infantil, causadas, na maioria das vezes, pela promiscuidade, pela ignorância e pelas práticas inadequadas ao crescimento de crianças sadias. Isso quer dizer que o médico prescrevia normas de reestruturação dos hábitos familiares, a começar pela relação mãe-filho.

O ano de 1870 foi então um marco na entrada da medicina higienista nas questões educacionais; muitos médicos, como donos de escolas, membros do governo etc. discutiam a construção de escolas, a implantação da inspeção médico-escolar, em especial a Educação Infantil. O maior interesse era tentar diminuir os índices de mortalidade das crianças.

Com isso, as descobertas sobre as carências afetivas, nutricionais, culturais e cognitivas na infância favoreceram a introdução de sucessivas mudanças no funcionamento das creches, alterando-se o quadro de pessoal, as regras de limpeza, a distribuição dos espaços, entre outros. Tudo isso fez com que essas instituições trabalhassem com horários rígidos de alimentação, sono e hábitos higiênicos, práticas que continuam a ser respeitadas até hoje, já que percebemos, principalmente em uma das escolas investigadas, que o tempo é extremamente controlado, não levando em conta o ritmo da criança, o que veremos com mais detalhes nos capítulos três e cinco.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, citado anteriormente, tinha então como objetivos:

[...] inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução, etc.); dispensar proteção a crianças abandonadas; [...] criar jardins-de-infância e creches; [...] propagar a necessidade de leis protetoras da infância e também da regulamentação da indústria das amas-de-leite; finalmente, *aceitar, favorecer, auxiliar e propagar qualquer idéia em proveito da caridade, máxime em prol da infância.* (JÚNIOR, 1998, p. 92-3).⁴

Também é possível dizer que, por iniciativa da equipe fundadora do Instituto, foi criado, em 1919, o Departamento da Criança no Brasil, de responsabilidade do Estado. Porém, na prática, quem implementou foi o próprio Instituto, criado e mantido em termos de recursos por Moncorvo Filho, sem receber qualquer auxílio do Estado ou da municipalidade. Ao Departamento da Criança no Brasil eram atribuídas as seguintes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil, desenvolver iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, promover Congressos, entre outras.

⁴ A escrita em itálico segue o texto original.

Até início do século XX, as creches tinham como objetivo abrigar os filhos das mães solteiras que, por se sentirem culpadas pelo “pecado” cometido, consideravam a caridade um favor dado aos seus filhos. Nessa mesma época, também eram atendidos os filhos das viúvas, das abandonadas pelos maridos ou, ainda, em alguns casos, daquelas que por sua extrema pobreza tinham que trabalhar para ajudar no orçamento doméstico. As instituições assemelhavam-se aos asilos e internatos.

Em decorrência de uma questão econômica, da constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, na metade do século XIX, aumentou a participação da mulher no mercado de trabalho. Como passo inicial, a grande maioria delas contratava pessoas de confiança para cuidarem dos filhos. No início do século XX, surgiram movimentos de reivindicação da classe operária, sendo uma das exigências a construção de creches para seus filhos. Diante disso, os donos das indústrias, tentando diminuir a força desses movimentos, concediam benefícios em troca de questões disciplinares; a intenção era o controle dos funcionários dentro e fora das empresas. Para isso, foram criados centros esportivos, vilas operárias e creches, afinal, mães satisfeitas produziram melhor. Isso revela que, em alguns casos, a creche e as crianças foram utilizadas como objeto de manipulação patronal para evitar greves e conflitos trabalhistas. Nesse contexto, a creche é vista como uma instituição que abriga, que assegura o bem-estar da criança.

A creche existe para *exercer pela mãe*, embora não assumindo o seu lugar, durante o horário de seu trabalho fora, *as atividades tipicamente maternas junto a seu filho*, prestando-lhe assistência integral, em qualquer hora do dia (e às vezes parte da noite), cuidando da sua segurança física e emocional, o que inclui todos os cuidados relativos a:

- higiene
- segurança
- alimentação

Em 1923, com a aprovação do Regulamento Nacional de Saúde Pública, o trabalho feminino passou a contar com alguma regulamentação, mas somente em 1932 foi criado o primeiro instrumento jurídico regulamentando esse tipo de trabalho, determinando a obrigatoriedade do oferecimento de creches pelos estabelecimentos onde trabalhassem pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, exigência que nunca foi cumprida. Foi em 1943, com a consolidação das leis do trabalho, que o acesso à creche pelos filhos dos trabalhadores foi tendo avanços, pois nos primórdios da creche-empresa no Brasil, era grande a dificuldade de encará-la como um direito, como uma conquista dos trabalhadores, era considerado um ato de benemerência.

Durante as décadas de 30 a 50, eram poucas as creches fora das indústrias. Aquelas que existiam tinham caráter filantrópico, sustentadas por doações de famílias de melhor poder aquisitivo e do governo.

A creche era também defendida, naquele período, por médicos e sanitaristas preocupados com a higiene das condições de vida da população mais pobre, que dispunha, em geral, apenas de moradias insalubres e superlotadas. As crianças destas famílias eram vítimas de freqüentes infecções.

Em resumo, o trabalho junto às crianças nas creches nesta época era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

As primeiras creches tinham como objetivo explícito atender os filhos das trabalhadoras, mas a prática refletia uma preocupação voltada menos a liberar a mulher para o trabalho e mais a reforçar seu lugar no lar com os filhos. Diante disso, à creche cabia não somente guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar as mães

⁵ A escrita em itálico segue o texto original.

sobre o cuidado para com os filhos. As mulheres de classes socialmente mais favorecidas encontravam nessas instituições um espaço para estender seu papel fora do lar e instruir as mulheres das camadas populares a serem boas donas de casa e cuidarem adequadamente de seus filhos. Estabelecia-se, então, um vínculo de favor, salientando a incompetência dessas famílias em arcar com as responsabilidades junto aos filhos.

As creches também eram vistas como instituições de cunho emergencial, nas quais se evidenciava a precariedade e a insuficiência de recursos, má qualidade do atendimento, um quadro profissional sem formação específica e, muitas vezes, composto por voluntários, caracterizando-se por serem altamente instáveis.

No início da década de 40, na Era Vargas, ocorreu a criação de dois órgãos de atuação na área da infância. O primeiro deles foi o Departamento Nacional da Criança -DNCr, vinculado ao Ministério da Saúde, que tinha como objetivo coordenar atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência, e o Serviço de Assistência a Menores – SAM (1941), que visava atender a criança abandonada e delinqüente, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

O DNCr foi o principal formulador da política oficial para a infância no Brasil, durante quase 30 anos. Propunha um atendimento basicamente médico, entendendo que a medicina preventiva seria a forma mais correta de enfrentar os problemas tanto da criança como da família, considerada a grande responsável pela situação da criança. [...]. (MERISSE, 1997, p. 40).

A saída era então a puericultura, uma atualização do movimento higienista. Buscava-se reduzir a mortalidade infantil e formar um homem capaz de responder às exigências do mercado de trabalho industrial. O trabalho foi desenvolvido no sentido da prevenção de doenças contagiosas, com a filosofia de que as mães eram as responsáveis pelas deficiências dos filhos, pois eram ignorantes e desinteressadas.

Em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência – LBA, por iniciativa privada do Governo e de uma primeira dama preocupada com a sorte dos necessitados. Mas foi apenas em 1974 que esta se consolidou como instituição responsável pela assistência no país. De iniciativa patronal, mas de interesse do Governo, foram criados o Serviço Social do Comércio – SESC e o Serviço Social da Indústria – SESI, ambos em 1946.

Por volta de 1950, o Ministério do Trabalho passou a desaconselhar a instalação de creches nas empresas, considerando o local inadequado, o investimento muito alto, apontando também para a falta de profissionais habilitados para o trabalho. Orientou-se então, a confiar a organizações como SESI, SESC, LBA e outras entidades públicas ou privadas, todas de caráter assistencial, a implantação de creches distritais. A creche saiu, então, da alçada da Previdência, passando para a responsabilidade da Assistência.

Já na década de 60, com a entrada da corrente pedagógica baseada nas teorias da privação cultural, a creche passou a ser vista como local privilegiado para compensar deficiências bio-psico-culturais apresentadas no desenvolvimento da criança. Partiu-se da hipótese de que as pertencentes às classes economicamente desfavorecidas estariam em situação de privação cultural. Era a idéia de que os pais não conseguiriam dar aos seus filhos a base necessária para o “sucesso” social.

Viveu-se uma época em que as dificuldades infantis eram vistas como conseqüência da inadequação da família, principalmente da mãe, que não oferecia os estímulos necessários ao desenvolvimento do filho. Essa concepção ainda se faz presente em muitos estabelecimentos de ensino. Começava então a se pensar na educação como uma forma de suprir essas deficiências. Em síntese, a abordagem da privação cultural postulava que existe uma estreita relação entre o

desenvolvimento da criança e a sua origem sócio-econômica e que as causas de variações no desenvolvimento deveriam ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertenceriam. Alterações significativas foram introduzidas no funcionamento das creches, visando ao treino das habilidades específicas: novas categorias profissionais, como professores, recreacionistas, psicólogos e medidas de reorganização, como jogos educativos e redistribuição do espaço.

Em 1970, foi criada a Coordenação de Proteção Materno-Infantil em substituição ao Departamento Nacional da Criança. Em 1972, essa Coordenação publicou o documento “Creches: Instruções para Instalação e Funcionamento”, elaborado segundo a visão de que a creche é um mal necessário, seja pela ausência da mãe trabalhadora, seja pelas carências sócio-econômicas das famílias. Com isso, pode-se dizer que a creche não era defendida por todos; muitos acreditavam que a responsabilidade pela educação dos filhos era da mãe.

A partir do final da década de 70, a educação das crianças de zero a seis anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. O Movimento de Luta por Creches tomou grandes proporções, reivindicando a participação do Estado na criação de redes públicas. Essa reivindicação foi significativa, pois a creche passou a ganhar a aceitação por parte do Estado com função de guarda e assistência a crianças pobres, tornando-se então direito de todo trabalhador. Houve um aumento do número de creches organizadas, mantidas e geridas pelo Poder Público e uma participação maior das mães no trabalho desenvolvido nessas instituições. O critério de seleção priorizava as famílias de baixa renda, não considerando o trabalho da mãe, prevalecendo, desta forma, como principal característica, o assistencialismo. Porém, o número de creches era

insuficiente para atender a demanda da população; foram incentivadas a criação de lares vicinais⁶, ou creches domiciliares.

Um dos fatores que contribuiu também para o aumento do número de creches foi o temor pelos crescentes índices de criminalidade. A idéia era desenvolver uma ação preventiva em relação às crianças abandonadas, ou ao “menor”.⁷ Essa abordagem de cunho preventivo correspondeu à orientação assistencialista que predominou nos órgãos públicos ligados à promoção social. Foram justamente esses órgãos, por sua tradição em lidar com grupos organizados da população e pelos mecanismos que detinham o repasse de verbas a entidades privadas de cunho filantrópico ou comunitário, que estabeleciam vínculos com as pequenas “escolinhas” ou creches que surgiam nos bairros pobres, nos morros, nas favelas, como resposta local ao problema. Sua atuação junto a essas iniciativas acabou por reforçar a orientação de guarda e proteção das crianças, principalmente nos aspectos ligados à higiene, à alimentação e à segurança.

A proposta assistencialista das instituições pré-escolares (creches e jardins de infância) foi fruto de articulação jurídica, empresarial, política, médica, pedagógica e religiosa que visava à elaboração de projetos de atendimento à infância. A proposta apresentada no Congresso Americano da Criança em 1916 foi de anexar os Jardins da Infância e as Creches aos estabelecimentos de educação a fim de isolar do meio social as crianças menos favorecidas, já que estas poderiam contaminar as demais. Dessa forma, seria possível promover uma educação mais moral voltada à profissionalização.

⁶ Casas de família que atendem em média até dez crianças, em regime de internato ou externato, durante período em que a mãe trabalha fora.

⁷ “Menor”, segundo Arantes (1995), indica o sujeito que não está apto ao exercício pleno da cidadania, não é responsável pelos seus atos. A expressão menor é utilizada, na maioria das vezes, como sinônimo de criança abandonada, delinqüente, criança “solta” que perambula pelas ruas sujeita a diversas experiências, como a prática de pequenos delitos.

Em síntese, segundo Vieira (1999), a expansão das creches e pré-escolas, no final da década de 70, obedeceu aos seguintes determinantes:

- Demanda social pela escolarização dos menores de sete anos.
- Mudança no perfil demográfico da população: as famílias ficaram menos numerosas, aumentou a participação da mulher no mercado de trabalho, a população das cidades teve um grande crescimento e a rua tornou-se um local perigoso, exigindo a criação de espaços para as crianças fora da família.
- Movimentos sociais de luta por melhores condições de vida, entre elas de instalação de creches.
- Influência de propostas vindas de organizações internacionais intergovernamentais como UNESCO e UNICEF.

Podemos afirmar que as creches, no início, tinham uma função assistencialista, de proteção, amparo e guarda, sendo este último termo usado até aproximadamente 1980 e, aos poucos, sendo substituído pela palavra *cuidado*. Essa modificação começou a ser delineada a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069).

Na proposição de Rosemberg (1999), o termo cuidado, ao substituir a palavra guarda na educação infantil, passa a designar uma função da educadora e um objetivo da creche, assumindo pelo menos três sentidos amplos diferenciados: (a) proteção física da criança, (b) serviço complementar à família e (c) atenção à individualidade. Quando a palavra cuidado é utilizada num campo de significação mais próximo do de *guarda* da criança pequena, o cuidado está mais relacionado às duas primeiras acepções, tanto o de higiene e proteção do corpo da criança, quanto o de serviço alternativo à guarda ou cuidado familiar. O terceiro significado, introduzido mais recentemente, refere-se à individualidade da criança, e designa o sentido de atenção às suas necessidades emocionais, respeito a seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, e às suas diferenças. (MONTENEGRO, 2001, p. 35-6).⁸

A partir daí, discute-se sobre as modificações que deveriam acontecer com

⁸ As palavras escritas em itálico seguem o texto original.

relação à concepção e à organização das Creches, conseqüência de alterações na legislação brasileira. Para que possamos entender o objetivo dessas transformações, nos últimos anos, é preciso destacar as mudanças que aconteceram na legislação, principalmente no que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, à Constituição Federal Brasileira de 1988 e ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990.

As exigências colocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinam uma reorganização dos sistemas de ensino. A transferência das creches da assistência para a educação, por exemplo, implica no estabelecimento de normas e regulamentações para o credenciamento e funcionamento das mesmas e, conseqüentemente, para a realização da supervisão, acompanhamento, controle e avaliação por parte dos sistemas de ensino. Essas normas visam garantir padrões básicos de qualidade no que diz respeito, por exemplo, à existência de espaço físico e materiais adequados, à exigência de profissional com formação pedagógica e à construção de uma proposta pedagógica que leve em conta as necessidades individuais da criança, o contexto sociocultural em que vive, e a integração dos aspectos físico, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais de seu desenvolvimento. Apenas a partir da existência dessas normas é possível efetivar a passagem das creches da assistência para a educação. [...]

Essa passagem implica também uma articulação política entre educação e assistência social, de maneira que não se fragmente o atendimento à criança pequena; [...]. (MACHADO, 2002, p. 40-41).

A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, no art. 208, parágrafo IV, fica estabelecido como dever do Estado a garantia ao atendimento em creche e pré-escola das crianças de zero a seis anos. Esse reconhecimento é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu artigo 4º, parágrafo IV, que estabelece como dever do Estado o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos, e também em seu artigo 9º, parágrafo IV, que estabelece, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, as competências e diretrizes para a Educação Infantil entre outras.

Art. 29. 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, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 2001, p. 23-24).

As alterações na legislação posicionam a criança como sujeito de direitos, ficando sua educação assegurada desde o seu nascimento. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) destaca a condição de cidadania da criança, postulando que ela deve ser respeitada como ser em desenvolvimento com necessidades e características específicas, além de ser detentora de uma série de direitos, como direito ao afeto, ao brincar, ao querer, ao conhecer, ao sonhar e especialmente o direito de ser criança. Desse modo, a criação do filho pequeno sai do espaço doméstico e da exclusiva tutela familiar, sem que a mesma seja considerada insuficiente, inapta, ou portadora de alguma patologia social como nos referimos anteriormente.

A consideração da criança como sujeito de direitos é o ‘carro chefe’ de toda mudança legal. Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito a profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. Por outro lado a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade no projeto pedagógico da creche ou pré-escola. (MACHADO, 2002, p. 37).⁹

A oferta de instituições de Educação Infantil fica, a partir de então, a cargo dos Municípios, considerando esse atendimento como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Estes devem ser encarados como dimensões do desenvolvimento e não como fatores distintos,

⁹ As aspas seguem o texto original.

destacando a necessidade de se tomar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral.

Por muito tempo o profissional requerido para o trabalho nas creches vinha da área da saúde e da assistência, já que os conhecimentos necessários à função estavam ligados à saúde, à higiene e à puericultura. Normalmente essas instituições eram administradas por médicos, assistentes sociais ou por irmãs de caridade. Com a passagem das Creches da Assistência Social para a Educação, Júnior (1998) observa que foram rejeitadas dimensões fundamentais da educação, fazendo com que os cuidados fossem prestados de qualquer forma, pois a importância estava no educar, entendido como atividade nobre em comparação com as tarefas “desagradáveis” de trocar fralda, por exemplo. No entanto, isso não vem sendo observado na prática, hoje, nas Escolas Municipais Infantis que fazem parte desta pesquisa; há uma prevalência dos cuidados, enquanto atendimento das necessidades básicas, sobre a educação, ficando esta relegada a um segundo plano, como diz a monitora R.: “No berçário, numa semana a gente consegue realizar quem sabe duas ou três atividades”.

Em termos de organização, as escolas pesquisadas contam, nas turmas de Berçário I e II e Maternal I, com a atuação de duas profissionais, a Professora e a Monitora. Entre elas não há uma divisão de tarefas, existem diferenças de ordem salarial, em decorrência da formação; as professoras têm, no mínimo, Magistério, muitas estão cursando Pedagogia, e as monitoras têm apenas segundo grau. A carga horária também é diferente: as professoras têm um turno para planejamento e cumprem uma carga horária menor. Apesar disso, o trabalho vem sendo desenvolvido sem grandes diferenças, tanto professoras como monitoras se dividem nas tarefas dos cuidados, na alimentação, na troca, apesar de a monitora se manter

mais afastada durante uma atividade mais estimulatória e não participar do planejamento.

Isso não quer dizer que a passagem da Creche para Escola de Educação Infantil se deu de forma tranqüila e que hoje os problemas estão totalmente superados. Durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa, as monitoras que atuam nas turmas de Berçário I fizeram comentários sobre como aconteceu esse processo de transição. Nesses comentários aparece a insegurança vivida por elas devido ao fato de não saberem que modificações aconteceriam no trabalho com a entrada das professoras nas instituições, profissionais que ocupariam uma posição superior por seu conhecimento teórico. Com relação a isso, é interessante perceber que algumas delas dizem não entender o sentido de se manter essa profissional numa sala de Berçário, já que ela não teria como colocar em prática os seus conhecimentos pedagógicos. Destacam também o fato de que a teoria que elas trazem não dá conta do trabalho, evidenciando a concepção de que não é necessário uma formação universitária para cuidar de crianças de zero a três anos e reforçando a idéia de que ainda se pensa mais nos cuidados do que na educação das crianças dessa faixa etária.

Durante as observações em sala de aula, não foi percebida qualquer diferença quanto às atividades realizadas pelo professor e pelo monitor no cotidiano da sala, ambos se revezam nas tarefas de trocar fralda, alimentar, organizar a sala, entre outros. Porém, nas entrevistas¹⁰, aparece um certo desconforto, principalmente de parte das monitoras, tanto que, nas escolas observadas, essas profissionais optaram por não participar das reuniões da escola. Também falam da diferença quanto aos cursos de Formação Continuada, proporcionados pela Secretaria

¹⁰ As entrevistas encontram-se na íntegra no Anexo B.

Municipal de Educação, que são restritos aos professores e à direção, além de não receberem ajuda de custo para participarem de Jornadas e Congressos sobre Educação Infantil, não recebendo nenhuma ajuda e incentivo para a melhoria de sua formação e trabalho.

Segundo Cerisara (2002), existe uma hierarquia de cargos e funções das profissionais da Educação Infantil que foi tematizada, pela primeira vez, em um artigo escrito por um grupo de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, em 1988, no qual apontaram três fatores determinantes para essa hierarquização:

- Quanto mais o trabalho está ligado à criança, menor é o prestígio do profissional;
- Quanto menor é o educando, menor é o prestígio profissional;
- Quanto mais o trabalho estiver relacionado ao corpo, menor o prestígio do profissional.

Com relação a isso, aparece na fala da monitora A. sua indignação quanto à idéia de que muitas de suas colegas acreditam que o trabalho no Berçário I, com crianças de zero a um ano e seis meses, aproximadamente, é insignificante, que é só trocar fralda e dar comida, menosprezando a importância do desenvolvimento da criança nessa faixa etária e o trabalho desenvolvido por elas. Segundo ela, a essência do trabalho está no Berçário, já que é ali que se constroem as bases que darão sustentação para a criança chegar às etapas seguintes. Percebe-se também na fala dos profissionais que o interesse está no trabalho com as crianças maiores; raramente encontramos uma professora que diga que seu objetivo é o trabalho com crianças pequenas, pois este não é valorizado, como podemos observar nas entrevistas apresentadas no Anexo B.

Com relação a esse tema, Mantovani (2002) relata que, na Itália, existem conquistas na Educação Infantil que têm merecido destaque em todo o mundo, principalmente no que diz respeito aos investimentos financeiros e de recursos humanos, além do trabalho centrado na família, optando pela combinação de cuidado, intervenção e educação. Na década de 70, no início dos trabalhos, os profissionais recebiam treinamento de pessoas da saúde, estudavam três ou quatro anos de ensino médio, saindo de lá com 17 ou 18 anos. Essa preparação foi vista como insuficiente, tendo sido elaborado então um outro tipo de treinamento desenvolvido durante o horário de trabalho do professor. Hoje, a Itália espera aprovação de uma lei que exige três anos de formação universitária para o início dos trabalhos com crianças pequenas.

Naquele país, existe também um investimento para a permanência dos professores no emprego. Para isso, eles recebem benefícios como férias remuneradas e salários semelhantes aos dos professores de pré-escola. Isso permite que o professor realize um investimento nas relações com as crianças e com suas famílias. Também há um sistema de ciclos, através do qual as crianças permanecem com o mesmo profissional pelos três primeiros anos, o que permite aos professores acompanharem o desenvolvimento das mesmas. Lá, considera-se a relação entre a criança e o profissional muito importante para o desenvolvimento desse pequeno ser e, por isso, aposta-se no acompanhamento da criança, durante esse período, pelo mesmo profissional. Nas escolas acompanhadas por esta pesquisa, há troca de profissionais por turno, ou seja, a criança é acolhida pela manhã por dois profissionais e, após o sono, ou ao meio dia, fica sob os cuidados de outras duas pessoas, com exceção da Escola B, onde a professora permanece dois turnos em virtude de um contrato de trabalho diferenciado.

Com relação ao exposto neste capítulo, permanece ainda o impasse: educar ou cuidar as crianças? Que sentido tem esses dois termos para a Educação Infantil? O próximo capítulo terá por objetivo discutir essas questões.

2. A EDUCAÇÃO E O CUIDADO: O PEDAGÓGICO EM QUESTÃO

Educação e cuidado são expressões muito usadas no trabalho com crianças pequenas. Não podemos pensar em Educação Infantil sem nos referirmos, ou sem entendermos o que significam esses dois termos.

A palavra “*Cuidado*” vem de *cura* (em latim, *coera*) e era utilizada nas relações de amor e de amizade para expressar atitudes de desvelo e preocupação. Ela tem sido empregada de diferentes formas, nas diferentes áreas de conhecimento e campos profissionais, quando se fala na prestação de serviços pessoais a outros, por exemplo. O termo assume também uma conotação de atenção, preocupação, proteção ou, ainda, de compromisso. Pelos seus diferentes significados, essa palavra acaba por transitar pelos espaços públicos e privados, da família ao espaço profissional.

Segundo Carvalho (1999), o conceito de “*cuidado*” surge, na Psicologia, com os estudos sobre a construção da feminilidade e, na Sociologia, com as pesquisas sobre o trabalho não remunerado das mulheres. Autoras como Chodorow (1999) e Gilligan (1997) afirmam que a personalidade da mulher está ligada, desde cedo, às relações de cuidado, tornando-as responsáveis pela manutenção desse serviço aos outros. Encontramos na relação mãe-filho a origem das práticas de cuidado, fonte de modelo para outras ações, como a docente, principalmente no que diz respeito aos primeiros anos de vida.

Carvalho (1999), no campo da Sociologia, destaca a divisão desigual do trabalho entre homens e mulheres; estas, em decorrência do trabalho exercido no

lar, poderiam desenvolver as mesmas atividades no âmbito público, sem remuneração ou com uma remuneração salarial insignificante.

É necessário tomar o “cuidado” como um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas, que em sua configuração atual fazem parte de uma transformação nas vidas de homens, mulheres e crianças articulada à emergência e consolidação da modernidade. (CARVALHO, 1999, p. 76).¹¹

O conceito de “cuidado” se modifica no decorrer da História e, por isso, precisa ser entendido dentro de um contexto sócio-cultural. Em se tratando da relação entre mãe e filho, encontramos diversas formas de cuidado. Em certas épocas, diante das altas taxas de mortalidade infantil, provocadas pelas condições de sobrevivência, à mãe cabia a escolha a quem dar de comer. Conforme Carvalho (1999), diante dessa difícil decisão, ela privilegiava os filhos que apresentavam maiores condições de sobrevivência, os demais eram tratados como anjinhos que seriam chamados por Nossa Senhora.

Encontramos também outra prática de cuidado para com os filhos, em que, pela necessidade de trabalho da mãe, essa tarefa era delegada a outras pessoas, à vizinha, às avós, tias e, hoje, às professoras e monitoras nas Creches e Escolas de Educação Infantil. Nesse contexto, encontramos a visão assistencialista da creche, ou seja, um lugar seguro e limpo para as crianças passarem o dia sendo atendidas por um adulto que as cuide: alimente, limpe e proteja. Essa visão ainda se faz presente na sociedade e, para alguns profissionais, principalmente os mais antigos, como dizem duas monitoras:

[...] o nome já mudou antes era Creche agora é Escola de Educação Infantil, mas no ponto de vista dos pais, na cabeça deles não é escola, é creche. [...] A gente já se acostumou, mas tem pais que continuam achando que é creche, deixam os filhos aqui das 7 h. e 30 min. e vem buscar as 18 h.. (Monitora R.).

¹¹ As aspas seguem o texto original.

[...] ela vai continuar a ser creche [...]. No berçário o trabalho é mais assistencial, a gente fica em contato direto com a criança, que seria papel da mãe, do banho, do cuidar, do alimentar, a gente que faz com a criança. Tem mais cuidados que educação. (Monitora N.).

Podemos afirmar que o cuidado com bebês e crianças pequenas tem especificidades na história das relações entre os adultos e as crianças. É no século XIX que a criança ganha um estatuto diferente do adulto, um papel central na família e no social, tanto que, entre o final do século XIX e início de século XX, várias áreas do conhecimento, entre elas a Pediatria, a Psicologia e a Pedagogia, dedicaram-se a conhecer a criança, tornando o cuidado cada vez mais especializado. Para acompanhar o desenvolvimento da criança era necessário assumir lugares diferenciados de mãe, enfermeira e professora. Isso ocasionou transformações em vários setores da vida social, entre eles a escola. Mas é somente na segunda metade do século XX que a criança passa a ser compreendida como indivíduo, como um ser com direitos e interesses próprios.

Ariès (1981) aponta para a transformação da sociedade tradicional dando enfoque à vida social em torno da família, onde as redes sociais extensas vão dando lugar à privacidade familiar, onde as funções domésticas vão sendo diferenciadas das relações de comércio. A infância, então, adquire importância e se prolonga; a escolarização também aumenta progressivamente; diminuem os índices de mortalidade e de natalidade, aumentando a expectativa de vida da população. A criança passa a ser o centro da família que, por sua vez, desempenha as formas de cuidado modernas, conferindo importância ao amor materno que, outrora, acontecia silenciosamente das mães para com os filhos, não tinha expressão social.

Segundo o autor, na sociedade medieval, não havia um sentimento de preocupação com relação à criança, não existia uma consciência da particularidade infantil, ou seja, não havia uma diferença entre a criança, o jovem e o adulto. É

somente a partir do século XVII que os temas sobre a infância adquirem maior visibilidade. Isso também é percebido nas artes, por exemplo, nos retratos, a família passa a ser organizada em torno da criança. Surge um novo sentimento de infância, a partir do qual a criança, pela sua ingenuidade e graça, torna-se fonte de distração dos adultos, sentimento que o autor chama de “paparicação”. Esse sentimento, provavelmente, já existia entre as amas e mães, responsáveis pelos cuidados, porém não era expresso. A partir de agora as amas se alegram quando as crianças estão alegres, sofrem quando estas se machucam, ficam tristes ou doentes, ensinam a falar, educam, dão colo, carinho e até mastigam a carne para que a criança, ainda sem dentes, possa engolir sem perigo. É também nessa época que aparece o sentimento de dor quando do falecimento de algum filho, sentimento que também não tinha grande expressão na sociedade medieval.

Também podemos destacar o fato de que entre os séculos XIII e XIV, aproximadamente, as famílias enviavam seus filhos para outros lares a fim de que pudessem ser educados, aprendendo algum ofício; a educação dava-se, então, longe de casa. Dessa forma, as crianças passavam pouco tempo em companhia de seus pais, fazendo com que não se construísse um laço de afeto; a família era vista como realidade moral e social, e não como fonte de sentimentos. A partir do século XV, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pelas escolas, com o objetivo de afastar o jovem do convívio com o mundo adulto, preservando sua ingenuidade. Essa era a preocupação com a moral, introduzida pelos eclesiásticos e moralistas da época. Com isso, a criança volta ao convívio do lar, ficando mais tempo próxima de seus pais.

Uma prática muito comum durante os séc. XVII e XVIII, na família burguesa, era a entrega de seus filhos às amas de leite, que os criavam em suas próprias

casas até aproximadamente quatro anos. Quando retornavam ao lar, as crianças eram levadas para os conventos ou internatos; com isso, elas não viviam mais de cinco ou seis anos no teto paterno e, mesmo assim, nesse tempo, ficavam sozinhas, abandonadas moral e afetivamente.

Badinter (1985) assinala três tipos de abandono:

1. A entrega às amas: as crianças eram entregues a elas dias ou horas após o nascimento. Os pais, com a ajuda dos médicos, escolhiam as amas; muitas eram doentes e fracas, com risco até de contaminar o leite; muitas ainda, viviam em locais com pouca higiene e cuidados. Por tudo isso, poucas crianças sobreviviam, as que conseguiam, ficavam com as amas até os quatro anos, durante esse tempo os pais raramente visitavam seus filhos.
2. A governanta ou preceptor: com quatro ou cinco anos as crianças voltavam para casa; era quando, na verdade, conheciam os pais. Nas classes mais abastadas, a menina normalmente era confiada imediatamente à governanta até os sete anos, e os meninos iam em seguida para o preceptor.
3. O internato: aos oito ou dez anos, as crianças iam para os internatos a fim de aperfeiçoarem a educação; a maioria das meninas, no entanto, eram levadas ao convento, onde esperavam por um casamento.

Após 1760, a imagem de mãe e seu papel modificaram-se radicalmente, começaram as publicações que defendiam que as mães deviam cuidar dos filhos e amamentá-los. Progressivamente, os pais foram sendo considerados responsáveis pela felicidade e infelicidade dos filhos, a família se fechou na sua intimidade. Foi, então, somente no século XVIII que a vida privada foi organizada; as famílias passaram a limitar seus espaços, separando a vida mundana, profissional e privada. Isso trouxe progressos com relação ao sentimento de infância e também com

relação à higiene e à saúde, que se tornaram, juntamente com a educação, as principais preocupações dos pais.

O sentido da vida, que antes era buscado na coletividade, passa ao âmbito familiar, à intimidade. Se a mãe passa a ser a fonte dos cuidados maternos, ela passa a depender de um terceiro social, um perito que vem dizer o que é, e como educar um filho. À medida que a criança passa a ser o centro da família, a ordem é não deixá-la a mercê e arbítrio dos pais. O vínculo mãe-filho é visto como benéfico e/ou destrutivo, o que justifica a entrada de um profissional, inaugurando o “discurso dos especialistas”.

O trabalho de Costa (1999) oferece subsídios para pensarmos sobre essa questão. O autor, que analisou romances, teses de medicina e estudos pedagógicos e históricos, atesta que, a partir da terceira década do século XIX, a família começou a ser mais incisivamente definida como incapaz de proteger a vida das crianças. Valendo-se dos altos índices de mortalidade infantil e das precárias condições de saúde dos adultos, a higiene (o movimento higienista) conseguiu impor à família uma educação física, moral, intelectual e sexual, inspirada nos preceitos sanitários da época. Essa educação, dirigida, sobretudo, às crianças, deveria revolucionar os costumes familiares. Por seu intermédio, os indivíduos aprenderiam a cultivar o gosto pela saúde, eliminando assim a desordem higiênica dos velhos hábitos coloniais.

A educação proposta pelos higienistas passava pela criação de um corpo saudável. “Corpo robusto e harmonioso, organicamente oposto ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial”.(COSTA, 1999, p. 13). Com relação à educação moral, o objetivo era a criação de indivíduos bem educados, controlados e disciplinados. O discurso higienista propôs também normas para a educação sexual;

era preciso transformar os homens e mulheres em reprodutores e guardiões da prole. O amor e o cuidado para com os filhos tornou-se um trabalho científico; os pais, mesmo se dedicando mais aos filhos, continuavam sendo vistos, pelos higienistas, como ignorantes. Em decorrência disso, na família burguesa, os pais jamais estavam seguros do que sentiam ou faziam com suas crianças, não sabiam se estavam agindo certo ou errado. Os especialistas sempre mostraram os excessos e as deficiências do amor paterno e materno.

A família colonial¹² fundou sua coesão num sistema piramidal, cujo topo era ocupado pelo homem, em sua polivalente função de pai, marido, chefe de empresa e comandante de tropa. Do homem, era exigida toda iniciativa econômica, cultural, social e sexual. Os demais membros do grupo ligavam-se mutuamente e ao pai, de modo absolutamente passivo. Era ele quem representava o princípio de unidade da propriedade, da moral, da autoridade, da hierarquia, enfim, de todos os valores que mantinham a tradição e o *status quo* da família.

Esse gênero familiar desestimulava todo elo afetivo que incentivasse motivações e vontades individuais. O convívio familiar não devia e nem podia ordenar-se de forma a privilegiar a escuta, a atenção e a realização de desejos e aspirações particulares. A estabilidade familiar antiga dependia dessa indiferenciação de interesses individuais. O único interesse visado era o do grupo e da propriedade, expresso sempre pelo pai. Era ele que, defendendo o grupo, determinava o grau de instrução, a profissão, as escolhas afetivas e sexuais de seus

¹² Para Costa (1999), no Brasil Colônia, “família” era sinônimo de organização familiar latifundiária, tendo como ponto principal o poder patriarcal. Ao homem, era permitido maior contato com o social e, por isso, permanecia pouco tempo em casa. O cuidado com a casa ficava sob responsabilidade das mulheres, porém elas não tinham a liberdade de organizar conforme suas necessidades e desejos, não tinham autonomia para isso. O autor destaca que esse período se dá até, aproximadamente, o século XIX, quando iniciam algumas modificações com relação à organização da família.

dependentes. A família reagia adaptadamente a essas circunstâncias, convicta de que ele tinha o direito natural de mandar.

Nesse sistema colonial, o filho ocupava dentro da família uma posição puramente instrumental. Embora não fosse tratado como objeto, ele tinha uma posição secundária, merecendo apenas uma atenção genérica e não personalizada. A família funcionava como um epicentro do direito do pai que monopolizava o interesse da prole e da mulher. No pólo de atração da vida familiar, o pai isentava-se, por sua vez, de maiores compromissos ou manifestações afetivas para com os filhos. Consciente de seus direitos e inconsciente do que posteriormente foi definido como dever, o chefe da casa comportava-se de modo bastante diverso de um pai moderno¹³.

A criança, até o século XIX, permaneceu prisioneira do papel social do filho. Sua situação sentimental refletia a posição que este último desfrutava na casa. A imagem de criança frágil, delicada, merecedora de desvelo é recente. Em virtude disso, ela foi privada do tipo de quota de afeição que, atualmente, reconhecemos como indispensáveis a seu desenvolvimento físico e emocional. Nem sempre o nenê foi majestade na família; durante muito tempo seu trono foi ocupado pelo pai.

Do ponto de vista da propriedade, a criança era um acessório supérfluo; ao pai-proprietário, interessava o filho adulto, com capacidade para herdar seus bens, levar adiante seu trabalho e enriquecer a família. Desse modo, tão logo atingiam a puberdade, eles eram levados a assumir a postura dos adultos; assim, adquiriam o direito a uma maior participação na atenção da família.

¹³ A partir do século XIX, com o movimento higienista, a família colonial foi vista como prejudicial para o desenvolvimento dos filhos. Costa (1999) usa termos como: pai moderno, pai higiênico, família higiênica, para se referir a uma nova organização familiar, não patriarcal, na qual os filhos têm importância central, a eles é dedicado todo amor.

A etiologia familiar da mortalidade das crianças era evidente, os pais entregavam seus filhos às escravas ignorantes e deixavam-se assistir por parteiras inábeis, as crianças eram levadas tardiamente ao médico, eram mal vestidas e mal alimentadas. Buscando razões para essa irresponsabilidade no trato com a vida das crianças, os higienistas esbarraram no afrouxamento dos laços afetivos entre pais e filhos e na falta de educação física, moral e intelectual das mães.

Os médicos higienistas, então, reagiram com vigor contra os altos índices de mortalidade infantil. A criança morta era o atestado de incompetência das pessoas responsáveis pelos seus cuidados, no caso, as parteiras, as escravas e os pais que entregavam seus filhos a pessoas totalmente despreparadas. Segundo Cirino (2001), o médico tornou-se o sacerdote da saúde e do corpo, definindo o que era “bom” ou “mau” para os indivíduos e para as famílias. A apropriação médica da infância fez-se à revelia dos pais. Toda uma série de manobras teóricas mostrava-os como obstáculos à saúde, quando não à própria vida dos filhos, para em seguida ensinar-lhes a maneira adequada de proteger as crianças. A idéia de nocividade do meio familiar podia ser tomada como o grande trunfo médico na luta pela hegemonia educativa das crianças.

A imagem de família nefasta aos filhos começou a difundir-se no século XIX, através da higiene. Constatou-se a necessidade de colégios e internatos para as crianças, onde teriam pouco contato com as famílias durante o período de educação, ao mesmo tempo em que essas famílias deveriam receber instrução sobre o que deveriam ou não fazer para não contrariar a educação que se seguia. Reduzida à condição de fator patogênico, a família estava preparada para sofrer a intervenção do médico, que serviria para revelar os segredos da vida e da saúde infantil, prescrevendo a boa norma do comportamento familiar dos adultos.

O colégio não deveria ser apenas o local de afastamento da família, seu interior não poderia continuar repetindo os padrões de educação familiar. A desordem que caracterizava a organização doméstica não poderia reproduzir-se dentro dele. O movimento higienista propôs-se, então, a suprir as deficiências políticas dos diretores, ditando regras de formação do corpo sadio do adulto e da consciência nacionalista. O enquadramento disciplinar da criança teve seu horizonte nessa sociedade ordenada conforme as aspirações dos médicos. Buscou-se reforçar a idéia da necessidade de conhecimentos médicos que pais e educadores deveriam ter para tornarem-se aptos a cuidar das crianças. A puericultura trouxe a necessidade do cuidado com os bebês feita através do amor materno esclarecido pela ciência. Através dessa ciência foram traçadas normas, regras, condutas para a maternagem. Esta, controlada, seria uma forma de evitar desvios com relação à saúde mental das crianças, propondo um desenvolvimento adequado, ou seja, uma atitude profilática.

No momento em que as famílias começaram a dar sinais de adaptação à nova ordem estatal, cessaram as exigências de segregação das crianças e as acusações aos pais. Por volta das duas últimas décadas do século XIX, os médicos pareciam satisfeitos e mais confiantes quanto aos resultados de seu trabalho. A família já podia assumir a tarefa de cuidar dos seus filhos; era um novo modelo de família, com uma participação mais justa entre homens e mulheres; o pai seria o responsável pela proteção material, enquanto à mãe cabia a tarefa de iniciadora da Educação Infantil, tendo um papel de autonomia no lar.

Segundo Serrurier (1993), não é de espantar que hoje em dia os pais não se sintam à vontade na tarefa de educar; o que acontecia de forma espontânea não tem lugar no mundo das informações, imitar os modelos paternos não mais é

adequado. O saber com relação à educação fica centralizado nos especialistas: pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, pediatras etc. Isso acaba provocando, em muitas mães, um sentimento de culpa, uma dúvida com relação à capacidade de assumirem sua função; ansiosas com o tema dos cuidados, elas pedem ajuda ao médico. As crianças passam, então, mais tempo junto aos pais, os internatos são combatidos; não amar os filhos passou a ser visto como um crime sem perdão. A boa mãe é terna ou não é boa mãe. A mãe má passa a ser vista pela psicanálise, segundo Badinter (1985), como uma mãe inadequada. Para Winnicott¹⁴ (1988), a mãe devotada não tem pressa, atende seus filhos, ocupa-se deles inteiramente, obtendo prazer nessa relação. Isso é importante para a saúde mental dos mesmos.

Vimos, portanto, que os comportamentos maternos assumiram aspectos diferentes no decorrer dos tempos, o amor ao filho não é inato, ele se constrói por ocasião dos cuidados que a ele são dispensados. Apesar de toda transformação social, apesar do lugar da mãe ter se modificado muito nas últimas décadas, ela continua marcada por esses mitos, continua sendo a responsável pela saúde e pela doença dos seus filhos. É muito comum encontrarmos nas escolas os julgamentos morais com relação às famílias aliada a possíveis conseqüências relacionadas à saúde mental das crianças. Os alvos preferenciais são as mães solteiras, as crianças que são entregues a avós ou tias, as mães que possuem filhos de pais diferentes, entre outras. Isso parece encobrir a idéia de um dever humanitário de acolhimento dessas crianças, ou seja, de cuidá-las para que superem sua frágil condição. A idéia parece ser: o que seria dessa criança se não estivesse na creche ou na Escola de Educação Infantil?

¹⁴ Donald Woods Winnicott, pediatra e psicanalista britânico da segunda metade do século XX, fez parte da Sociedade Psicanalítica Britânica e teve como uma de suas maiores contribuições as idéias que desenvolveu a respeito do desenvolvimento da criança em relação à psicanálise.

Assim sendo, a “mãe perfeita” não deixaria seus filhos na creche, principalmente quando bebês. Quantas vezes ouvimos dizer “pobrezinho tão pequenino e já na creche”, como se dissessem “pobrezinho tão pequenino e já abandonado pela mãe”. Nas próprias Escolas de Educação Infantil encontramos profissionais que imaginam que o desenvolvimento infantil estaria prejudicado com uma entrada precoce nessa instituição. Até que ponto para essas escolas ainda prevalece a imagem mitológica de mãe?

Pensar sobre o cuidado na escola implica ainda remeter-se a dois momentos importantes. Um deles é a passagem do século XIX para o XX, quando o corpo docente, na maioria dos países ocidentais, passa a ser composto basicamente por mulheres. O outro acontece após a Segunda Guerra Mundial, quando os cuidados maternos adquirem um lugar de destaque em algumas teorias psicológicas. Durante esse período, a maternagem ganha importância destacada entre as teorias que tratam do vínculo materno; a mãe passa a ser peça fundamental no desenvolvimento dos filhos. Nesse sentido, cuidar significa amar. Caso a mãe não consiga cumprir com as suas funções, ou seja, realizar a maternagem, poderão surgir as patologias. Dessa forma, podemos dizer que os cuidados higiênicos e de saúde, presentes nos manuais de puericultura, perdem espaço para o cuidado ligado aos aspectos psicológicos.

Ao longo do século XIX, especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, diversos reformadores, inspirados em Rousseau, Froebel e Pestalozzi¹⁵, pregam a transformação das escolas em locais agradáveis, substituindo a imagem da escola como prisão cruel por uma visão da escola como extensão do lar e da família de classe média idealizados. Esse lar [...] que a escola deve imitar são representados como espaços sem conflitos, em que se realizam plenamente a afeição mútua, a empatia e a felicidade. [...] À escola não cabe apenas transmitir conteúdos instrucionais, mas também zelar pelo desenvolvimento moral da criança, tal como supõe que as mães façam nos lares. (CARVALHO, 1999, p. 70).

¹⁵ Faremos referência a esses autores no decorrer do capítulo.

Essa nova disciplina seria obtida através do amor de quem educa, dando destaque para a mulher enquanto mãe e educadora, responsável pela formação do cidadão correto e ideal. Dessa forma, associa-se o trabalho docente às características femininas, um trabalho baseado no amor e não no controle, mais próximo do materno. O cuidado desenvolvido nas creches é visto, então, nessa época, como substituto da mãe, ou seja, tem como finalidade suprir a falta desta. “Na escola da segunda metade do século XX, é com referência a esse modelo de *maternidade total* que são feitos apelos às professoras para que se inspirem no pensamento maternal ao se relacionarem com seus alunos”.¹⁶(CARVALHO, 1999, p. 74). Das sete profissionais entrevistadas para esta pesquisa, cinco afirmaram que a relação que elas estabelecem com as crianças é de afeto, muito próxima da relação maternal: “Eu trato cada um como se fosse meu, como eu trato o meu filho em casa, tu dá carinho, dá atenção, na hora que preciso chamar atenção eu chamo. Bem como mãe, não tanto educadora”. (Professora L.). “Eu até me policio porque a minha relação é muito de afeto, eu sou muito mãezona deles. [...] tenho uma relação muito boa com eles, de afeto principalmente, não é muito de professora para bebê, é muito de mãezona”. (Monitora N.).

É dentro desse modelo de maternidade que encontramos as idéias de privação cultural, a partir das quais as famílias menos favorecidas socialmente foram vistas como inaptas nas tarefas de cuidado; dessa forma, as escolas passaram a assumir uma posição compensatória, como vimos no primeiro capítulo desta pesquisa. Nesse sentido, o depoimento da professora, abaixo transcrito, é emblemático:

O que a mãe não pode dar, eu tento fornecer. [...] tudo o que a mãe não pode fazer porque está trabalhando eu tento fazer aqui [...]. [...] essa é a

¹⁶ A escrita em itálico segue o texto original.

função do Berçário, auxiliá-los, porque eles estão aqui e alguém tem que fazer isso [...]. Tem uma criança que veio com 10 meses sem conseguir sentar, porque ficava todo tempo deitada no carrinho, é minha função desenvolver isso, ela não teve estímulo então eu tenho que fazer esse papel que não foi bem feito pela família. (Professora M.).

Quando se trata de “cuidado”, encontramos em muitos autores a referência ao trabalho da mulher e, especialmente, o trabalho em educação. A vida da mulher é marcada pelo cuidado aos filhos, ao marido, às irmãs, à mãe, e muitas vezes essas atividades estenderam-se a projetos assistenciais em hospitais, creches, asilos, entre outros. Dessa forma, podemos perceber que o cuidado transita nas esferas pública e privada, da família ao mercado de trabalho e às políticas públicas. A profissão docente, por carregar a ambigüidade entre a função de mãe e de professora, provoca choques, dificuldades na delimitação dos lugares para com a criança, como explica a monitora A. : “Eu já passei da fase de ser mãe, já sofri por isso, eu já inverti o papel, já teve casos que eu não consegui separar, daí depois, com o sofrimento, tu aprende”.

Por outro lado, encontramos, muitas vezes, na Educação Infantil, problemas de relacionamento entre as profissionais e as famílias; para muitas, o cuidado das crianças pequenas é de responsabilidade das famílias, especialmente da mãe. Os Estados e Municípios só assumiriam essa responsabilidade quando aquelas não conseguissem arcar com o cuidado sozinhas. Com relação a isso, aparece de maneira muito forte, nas escolas pesquisadas, uma espécie de reclamação, principalmente sobre as mães, que não estariam assumindo o seu papel junto aos filhos, não se interessariam por eles, não levariam ao médico, não cuidariam direito, sobrecarregando as professoras e monitoras.

Ongari e Molina (2003) enfatizam que, no cuidado com crianças pequenas, está em questão a relação entre o trabalho profissional e a experiência familiar, já que, como destacamos anteriormente, é um trabalho exercido, em sua maioria, por

mulheres. A experiência familiar diria respeito à relação das profissionais com seus filhos, à experiência enquanto mães. Uma pesquisa realizada na Itália revela que, para 55% dos profissionais, a educadora que também é mãe entende mais as exigências das crianças e dos outros pais, demonstrando o quanto parece forte a experiência pessoal no trabalho. Porém, nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, a maioria das profissionais disse que a experiência com crianças nos seus lares praticamente não ajudou em nada no trabalho na Educação Infantil, a não ser pela experiência de saber trocar uma fralda, colocar para arrotar, fazer uma mamadeira. “Eu tinha meu filho, mas filho não conta a questão de mãe é bem diferente, é um outro olhar. Eu fui observando, pedindo ajuda pra equipe diretiva assim fui indo.” (Monitora A.).

Noddings (2003) ressalta que todo ser humano tem uma tendência a cuidar dos outros, algo natural, associando o cuidado materno como sendo sua fonte primordial. Segundo Fonseca (1997), o cuidado não se restringe às mães biológicas, ele envolve avós, tias, mães de criação, pessoas que se dividem na responsabilidade de cuidar da criança.

Pensarmos acerca do cuidado presente nas Escolas de Educação Infantil, hoje, implica reportar-se ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que defende um desenvolvimento integral da criança, aliando educação e cuidado.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. [...]

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano.[...].

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).

Além disso, o documento também ressalta que os procedimentos de cuidado são influenciados pelas crenças e valores com relação à saúde, à educação e ao desenvolvimento infantil, e que isso dependerá do vínculo que for construído entre quem cuida e quem é cuidado. Durante as entrevistas realizadas, fica clara a confusão existente entre a educação e o cuidado. Embora se defenda a idéia de um trabalho que associe essas duas práticas, no fazer diário isso não acontece, como apareceu em quase todas as falas de nossa pesquisa. Para essas profissionais, o que impossibilitaria a organização de um trabalho aliando educação e cuidado seria o número de crianças por turma, em média doze, o que inviabilizaria a realização de outra atividade que não o puro cuidado, entendendo-o como o atendimento das necessidades mais urgentes como alimentação, higiene e sono. Algumas professoras e monitoras afirmam que, devido a essas circunstâncias, não há tempo para uma estimulação mais individualizada, para dar colo, carinho, atenção a todos. Segundo a monitora R.: “Não dá para atender a todos, tem uns que nunca vão para o balanço”, referindo-se a dois balancinhos suspensos na sala que normalmente são ocupados pelas crianças menores, por aquelas que ficam chorando, ou como forma de castigo.

Nas entrevistas, encontramos as seguintes funções associadas ao cuidado: a troca de fraldas, o afeto, o estímulo, a alimentação, o banho, o carinho, é fazer o papel de mãe, é avisar os pais quando os filhos estão doentes. Já educar, segundo elas, é estar atento ao progresso do desenvolvimento, é ensinar a não brigar com os colegas, é dar revistas para olharem, é propor brincadeiras como de roda, é colocar músicas, contar histórias, dar limites, estimular.

Mas será que essa definição de educação se sustenta no trabalho diário dessas profissionais? Quando nos referimos a crianças menores de três anos,

percebemos que há uma grande desconsideração com relação à importância da educação nessa faixa etária. Zabalza (1998) sublinha que a educação infantil só acontece com crianças acima dos três anos de idade. Isso quer dizer que, às crianças em idade de Creche, de zero a três anos, o trabalho seria voltado às práticas de cuidado e, para as crianças em idade de Pré-escola, de quatro a seis anos, aconteceria o trabalho pedagógico. Como diz a monitora N.:

No berçário não mudou nada¹⁷, até a gente vê que o professor não consegue desenvolver uma atividade [...], eles não têm muito o que desenvolver no Berçário. [...] A gente sempre discutiu que para os Berçários não precisaria de professor na sala, de zero a três anos, ficaria só o monitor, daí para adiante a criança já se envolve mais nas atividades.

Encontramos algumas referências importantes ao pesquisar sobre a educação de crianças pequenas, porém a maioria desenvolve os seus trabalhos com crianças acima dos três anos de idade. Entre eles, situa-se Montessori (1965), que propôs uma linha pedagógica para crianças pequenas, criando a “Casa dei Bambini”, onde eram atendidas as crianças pobres, em um ambiente adaptado ao tamanho e as suas necessidades. Sua ênfase era voltada ao aspecto biológico do crescimento e do desenvolvimento infantil.

Rousseau (1940) também desenvolveu trabalhos com a educação de crianças pequenas, dando destaque ao naturalismo e à necessidade exploratória da criança, que acompanha o desenvolvimento maturacional. Conforme Arce (2002), seguindo essa mesma linha encontramos Pestalozzi, que defendia que a educação deveria acontecer num ambiente o mais natural possível, em um clima de disciplina com amor. Ele apresentou uma proposta de educação através dos sentidos, através da música, da arte, entre outros.

¹⁷ A mudança a que ela se refere diz respeito à passagem das Creches da Assistência Social para a Educação.

Pestalozzi e Montessori se preocupavam com as crianças pobres e abandonadas, e disso veio a idéia de pensar na sua educação. No primeiro capítulo desta pesquisa, vimos que a proposta assistencial esteve muito presente na organização das primeiras creches, com o objetivo principal de guarda e abrigo de crianças vindas de famílias de baixo poder aquisitivo. O serviço oferecido era de cuidado, diferentemente da estimulação que era desenvolvida com as crianças de famílias de melhor poder aquisitivo nas creches particulares. Portanto, podemos dizer que a educação acontecia nas creches privadas, ao passo que as creches públicas assumiam um trabalho assistencial de cuidado.

Existem, no entanto, posições diferentes quanto ao que seria uma atividade educativa na creche. Para alguns autores, ela se desenvolve num ambiente formal, na sala de aula, onde a brincadeira é vista como uma atividade puramente de lazer e divertimento. Para Oliveira (1992), o desenvolvimento infantil obedece a uma seqüência biologicamente pré-definida, cabendo à educadora criar condições para essa maturação. Isso seria possível através de atividades planejadas, buscando um direcionamento da estimulação. Nesse caso, a rotina seria extremamente importante para a estabilidade da criança, não podendo haver momentos de ociosidade.

Quanto mais a criança fica ociosa, maior o número de eventos negativos (brigas, gritarias, quebra de materiais, etc.), que ocorrem nas creches. Daí o cuidado de se planejar bem as atividades para reduzir ao mínimo possível o tempo de espera das crianças".(Oliveira, 1992, p. 89).

A mesma autora descreve um modelo de rotina para o Berçário:

- 7:00 às 8:00 h – Entrada de funcionários e entrada das crianças. Estas esperam em berços e/ou quadrados a chegada de todos; só então se iniciam as trocas e/ou mamadeira.
- 8:00 às 9:00 h – Crianças são todas trocadas e tomam sucos.
- 9:00 às 9:30 h – Crianças são colocadas para dormir; [...]
- 9:30 às 10:30 h – Crianças são acordadas e preparadas para o almoço;
- 10:30 às 11:40 h – Almoço.
- 11:40 às 13:00 h – Escala de almoço ou troca de turnos dos funcionários. Crianças esperam realizando alguma atividade em berços, quadrados etc.
- 13:00 às 14:00 h – Banho de todas as crianças.

- 14:00 às 15:15 h – Mamadeira/lanche e sono.
- 15:15 às 16:30 h – Crianças são todas acordadas e jantam.
- 16:30 h – Os pais começam a chegar para buscar as crianças. Aquelas que são pegas no final do turno (17:30 h) esperam nos berços ou em quadrados.
- 17:30 às 18:00 h – Funcionários limpam a sala [...]. (p. 77).

Segundo a autora, com as crianças de até 12 a 18 meses a rotina é organizada em função dos cuidados físicos, atendimento às necessidades básicas; a educação ficaria a cargo da apresentação de alguns materiais como móveis, caixas etc. A rotina apresentada acima se parece muito com a desenvolvida em uma das escolas pesquisadas, onde o dia da criança é marcado por uma seqüência de atividades ligadas aos cuidados, como veremos com mais detalhes nos capítulos três e cinco.

Também encontramos autores, como Abramowicz (1995), que trazem em seus trabalhos uma visão muito forte do modelo higienista, da puericultura. O autor descreve com detalhes como devemos pegar um bebê no colo, “[...] segure-o com as mãos bem abertas, uma delas sob a cabeça e a parte superior das costas, a outra segurando a bacia e a parte inferior das costas [...]” (p.75), propondo inclusive momentos de massagem estimulatória. Esse discurso higienista também está presente nas idéias desenvolvidas sobre a organização e instalação de creches. De acordo com Davidson (1983), para tudo existem normas, ao planejar o jardim da creche, por exemplo, precisamos ter o cuidado de usar plantas adaptáveis à faixa etária das crianças, propondo a separação entre crianças maiores e menores. Sua proposta traz, inclusive, projetos arquitetônicos com sugestões de plantas internas e externas para a creche.

As áreas de jogos devem ter uma alameda utilizável mesmo depois de chover, e uma parte de relva para os dias quentes e secos. Evidentemente são necessários tipos de relva resistentes visto que os simples tabuleiros de relva são destruídos em pouco tempo pelas pisadelas. Quando possível convém que o solo tenha algum relevo: é preciso que as crianças

aprendam a andar em terreno não plano, visto ser um excelente exercício de equilíbrio bem como de prevenção de acidentes pela experiência e descoberta do risco. (Davidson, 1983, p. 31).

Segundo o autor, as instalações da creche devem ser amplas, confortáveis e adaptadas à idade das crianças; o revestimento do chão deve ser fácil de limpar e de desinfetar, não podendo se soltar em decorrência das limpezas diárias. A pintura também deve ser lavável, nunca esquecendo da higiene como ponto fundamental. A escolha das camas também é explorada, para evitar o cansaço das profissionais, a altura das mesmas deve ser de 65 cm, com uma grade que abaixe, evitando ter que levantar a criança para tirá-la da cama. Há propostas também de uma mesa para alimentação em forma de "V", onde o adulto conseguiria alimentar até três crianças simultaneamente. Sobre a educação, ele se refere ao controle corporal, ao educar o sono, os esfíncteres, a alimentação, entre outros.

Conforme Rizzo (1991), a título de orientação, o Ministério da Saúde sugere que a creche tenha 15 m² por criança. O Berçário seria composto de: recepção, dormitório, estimulação, local para banhos, local para amamentação, solário e lactário, podendo tudo isso fazer parte da mesma peça ou estar em peças separadas, mas próximas umas das outras. Para todos esses ambientes foram propostas metragens e tipos de equipamentos necessários. A recepção, por exemplo, teria um armário para bolsas e uma prateleira de calçados, pois para entrar no berçário seria obrigatório o uso de sapatilhas em virtude da higiene, para evitar a contaminação, o que lembra muito as normas de circulação nas unidades restritas dos hospitais.

O dormitório teria uma área de 1,5 m² por criança, com 0,50 m de distância entre os berços, que teriam tela de proteção contra insetos, colchões revestidos com plástico, móveis pendurados, dois ou três brinquedos macios, coloridos e com som

em cada um. As paredes do Berçário deveriam ser revestidas de azulejos, ou de algum material resistente à desinfecção diária.

Chama a atenção o fato de que os espaços são descritos nos mínimos detalhes; no entanto, em nenhum momento, há referência ao vínculo entre o profissional e a criança. Para a escolha dos brinquedos e para a organização das salas, não se leva em conta a criança, e sim a higiene e a praticidade. O corpo não é manipulado como um corpo desejante, como veremos no capítulo seguinte, mas como um pedaço de carne que deve ser cuidado e estimulado para se desenvolver de forma sadia.

Podemos perceber, que a proposta apresentada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) de aliar educação e cuidado acabou, para muitos, sendo transformada em cuidado e estimulação; a educação acabou sendo vista como organização de atividades com a finalidade de desenvolver habilidades. Nesse sentido a Creche da Fiocruz no Rio de Janeiro (2004) construiu um currículo com os conteúdos básicos para cada faixa etária, destacaremos aqui o do Berçário:

- Reconhecimento da sua imagem, familiarização com a imagem refletida do corpo.
- Experimentação de diferentes sensações e ritmos corporais.
- Locomoção: arrastar, engatinhar, caminhar.
- Movimentos das mãos: preensão pinça, arremesso, empilhamento, enfileiramento.
- Esvaziar e encher.
- Exploração de ambientes e objetos.
- Exploração de gestos e ritmos corporais.
- Brincar com música, imitar.

- Ações coletivas.
- Identificação de lugares pessoas.
- Ouvir histórias.
- Brincar.
- Estimulação a ingestão de diferentes alimentos.
- Experimentação e utilização de recursos de que dispõe para a satisfação de suas necessidades, expressando seus desejos, sentimentos, vontades, desgostos e agindo com progressiva autonomia.

Pensando que a educação está para além da construção e do desenvolvimento de habilidades e que o cuidado assume uma importância muito maior do que o simples atendimento às necessidades básicas, nos reportaremos à teoria psicanalítica, que poderá nos trazer um novo olhar sobre essa questão.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO

Para entendermos a relação que se estabelece entre a criança de Berçário I (de zero a um ano e seis meses, aproximadamente), a monitora e a professora, bem como para pensarmos que o trabalho na Educação Infantil vai para além do que vimos até agora sobre a educação e o cuidado, precisaremos abordar alguns aspectos referentes à organização subjetiva da criança, na perspectiva psicanalítica.

Desde o início, entendemos que o processo de subjetivação é construído a partir da relação com um Outro encarnado¹⁸ que inscreve o sujeito numa ordem filiatória, na sua história, como veremos no decorrer deste capítulo. Para Spitz¹⁹ (1998), as relações do feto em gestação são parasíticas; é a partir do primeiro ano de vida, período de simbiose psicológica com a mãe, que o bebê será preparado para o próximo estágio, onde serão ampliadas as interrelações sociais. Para fins didáticos, dividiremos este capítulo em três partes: a constituição subjetiva, a pulsão e a educação. Destacamos que, no processo de subjetivação, esses elementos se entrelaçam e se complementam.

3.1 A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

Nesse primeiro momento, é importante diferenciarmos a noção de constituição psíquica das concepções de maturação, crescimento e

¹⁸ Outro encarnado é a presentificação do Outro em uma pessoa que possibilita a organização das operações constituintes de um sujeito.

¹⁹ René Arpad Spitz, psicanalista americano, cujo trabalho foi voltado a observação da relação entre a mãe o filho, reconhecendo as conseqüências, para o desenvolvimento subjetivo da criança, da carência afetiva na primeira infância.

desenvolvimento. Segundo Coriat e Jerusalinsky (1987), por maturação podemos entender a evolução, as transformações que ocorrem nas células até a sua plenitude. A maturação neurológica abrange a completude do sistema nervoso central e das estruturas neuromusculares. É o desdobramento do biologicamente herdado. Refere-se também, ao acabamento das estruturas nervosas, permitindo a instalação de funções e habilidades. Podemos entender por crescimento, a evolução das medidas (tamanho, peso e volume) e a aquisição de funções que acontecem com o tempo, como as reprodutivas. Já o desenvolvimento é um conceito mais amplo, inclui os efeitos do adquirido *a posteriori* e os efeitos da interação entre organismo e meio. Refere-se, tanto aos processos relativos ao sistema nervoso, como aos psicológicos. A maturação, o crescimento e o desenvolvimento são fatores que estão relacionados e são interdependentes.

No entanto, nesta pesquisa, nos deteremos na formação da subjetividade que, segundo a psicanálise, não acontece de maneira natural, não é da ordem do biológico; pelo contrário, é construída. Para Lacan (1963), o biológico não é objeto de estudo da psicanálise, mas sim o corpo enquanto inscrito no simbólico, ou seja, o corpo não se organiza por suas funções musculares ou fisiológicas, e sim pelas marcas simbólicas. O ritmo do desenvolvimento é marcado pelo desejo do Outro.

Um dos conceitos importantes para pensarmos essa construção é o de função materna, ou de Outro primordial, pois, segundo Lacan (1955), é nele que se encontram as coordenadas simbólicas para o surgimento do sujeito, marcas que constroem a sua história. É nas relações de cuidado, nas experiências de satisfação das necessidades que se dá a construção subjetiva; ela não acontece de uma só vez, inscreve-se em diferentes momentos. Segundo o autor, existem pelo menos

dois “outros”: um “*outro*” escrito com O maiúsculo, que se refere à linguagem, e um “*outro*” com o minúsculo, que é o eu²⁰.

Segundo a psicanálise, muito antes de a criança nascer, ela já é referida no discurso dos seus pais, ou seja, já é objeto do desejo destes, já está incluída em uma cadeia significativa. Ao nascer, ela encontra-se desprovida de todos os atributos necessários para manter sua própria sobrevivência, não sabe quais são os objetos adequados para a satisfação de suas necessidades. A isso, Freud (1950[1895]) chamou do desamparo dos seres humanos. Diante disso, a reação da criança é motora: o choro, o esperneio e o grito aparecem como tentativas de alívio. Esse desamparo inicial deixa a criança numa condição de dependência frente a um outro que venha alimentá-la, cuidar de sua higiene, falar com ela, conferir traços identificatórios, retirando-a desse lugar de desamparo. Sua possibilidade de sobrevivência sem a ajuda de um outro é praticamente nula. Segundo Crespin (2004), a expectativa de vida de um bebê abandonado, sem auxílio, é em média de quatro a cinco horas em condições ambientais favoráveis. O bebê humano encontra-se, portanto, numa situação de dependência; é o Outro primordial o responsável pelas primeiras marcas fundantes de sua constituição e por inserir o bebê numa rede simbólica.

Podemos dizer, que os movimentos da criança, inicialmente frutos dos reflexos espontâneos, aos poucos vão ocupando um espaço diferenciado no imaginário da mãe. Ao ser alimentada, a criança se fixa ao olhar da mãe na busca de uma inscrição, de um significado. O choro, que no momento do nascimento é puro automatismo, passa a ser expressão de dor e desconforto, para depois se

²⁰ Lacan (1964) diz que o conceito de “Outro” não se refere a uma pessoa física e sim a uma instância que dá conta da dimensão simbólica. Tomando como referência a história do sujeito, o Outro pode ser compreendido como linguagem, equivale à cultura, ao conjunto de marcas que preexistem e constituem a história de um sujeito. O “outro” diz respeito à relação com o semelhante, designa o sujeito, o eu em sua singularidade.

transformar em elemento de comunicação entre a mãe e o bebê. Seguem esse mesmo padrão as reações corporais ligadas ao tônus muscular, no início as contrações musculares indicam dor e relaxamento, prazer e tranqüilidade, mas com o tempo, a função materna será responsável por imprimir a essas reações uma significação afetiva.

O bebê está, então, numa posição de ser falado, tocado, olhado pelo Outro primordial. Este, em seus cuidados, vai tecendo a articulação entre as manifestações espontâneas do bebê e a significação simbólica que ele lhe atribui. A pessoa que exerce a função materna toma essas manifestações como demandas a ela dirigidas, assumindo um estatuto de chamado. Ela acrescenta às necessidades do filho uma significação, podendo transformar o choro, por exemplo, em uma mensagem, em palavras, diferente de ouvi-lo como um barulho, um grito vazio de sentido. Essas palavras, no entanto, não são quaisquer palavras, são significantes que lançarão o sujeito à simbolização.

É importante fazermos uma distinção entre necessidade e demanda. Para Lacan (1958), a necessidade é da ordem do animal, do instinto, ela se dirige a um objeto específico, onde se satisfaz, ou seja, é uma tensão interna que encontra alívio num objeto determinado. Já no humano, o que se manifesta como necessidade passa pela demanda, é endereçada ao Outro, podendo ser entendida como uma demanda de amor. “[...] toda demanda de satisfação de uma necessidade tem que passar pelos desfiladeiros da articulação que a linguagem torna obrigatórios”. (Lacan, 1958, p.439).

Sendo assim, no início só há grito, choro, resmungos, sons que necessitam de tradução, que necessitam de um Outro que venha falar por ele, que venha dizer o porquê do choro, se é de fome, sede, dor, ou seja, um Outro primordial que projete

nesse pequeno ser suas próprias demandas. Interrogar-se, deixar-se marcar pelo grito do filho como apelo, seria conseqüência do que se atualiza do seu desejo transformado em demanda.

Para Lacan (1958), o saber produzido pelo Outro sobre o bebê é da ordem do engano, da dúvida. É importante que a mãe não se sinta na obrigação de responder a tudo, ou seja, que as demandas tanto da mãe quanto do bebê estejam submetidas à lei, que possa existir uma alternância entre a presença e a ausência. Não falamos, nesse caso, de presença física, uma mãe pode estar fisicamente presente, mas prestar os cuidados para com o filho de forma mecânica. Do contrário, uma mãe pode estar fisicamente ausente, mas o bebê nem registrar a sua saída. Com essa alternância dos cuidados, os ritmos vão sendo organizados, inscrevendo o bebê no circuito de satisfação e insatisfação.

Freud (1920) fala desse movimento de presença-ausência através do jogo desenvolvido por seu neto de um ano e seis meses, que recebeu o nome de *fort-da*. Ao arremessar o objeto, ele emitia um som que foi identificado como sendo a palavra alemã “fort”, que pode ser traduzida por ir embora. Ao puxar de volta saudava o aparecimento do objeto dizendo “da”, que pode ser entendido por ali. Através dessa brincadeira, a criança tentava controlar a angústia provocada pela ausência da mãe. O carretel representava a mãe que tinha ido embora, mas que podia voltar. Segundo o autor, com essa brincadeira, a criança tinha a ilusão de controlar a ida e a volta da mãe, compensando a angústia de perceber que não era mais parte do corpo dela, que era um sujeito próprio. Ou seja, a criança não utiliza o brincar somente para a satisfação dos desejos, ou para a realização das fantasias, mas para expressar, também, através dela, a falta que procura suportar.

Crespin (2004), inspirada pelas idéias de Lacan, afirma que a mãe transmite à criança, sem perceber, as suas demandas e, dessa forma, ela responderá às manifestações do filho. Isso, no entanto, tem origem na sua própria infância, nos cuidados prestados a ela enquanto bebê. Esses cuidados, por mais que não sejam lembrados de forma consciente, ficam registrados no inconsciente e são reeditados quando a mulher torna-se mãe. Disso, podemos concluir que o adulto que se encarrega dos cuidados do bebê irá manipulá-lo de acordo com os significantes de sua história.

[...] Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram. O indicador digno de confiança constituído pela supervalorização, que já reconhecemos como um estigma narcisista no caso da escolha objetal, domina, como todos nós sabemos, sua atitude emocional. Assim, eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar e esquecer todas as deficiências dele. [...] A criança concretizará os sonhos dourados que os pais jamais realizaram [...]. O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior. (FREUD, 1914, p. 107-8).

Nesse momento, é importante destacarmos o fato de que existe uma diferença fundamental entre o cuidado prestado pelo Outro primordial e pelo Outro cuidador em uma instituição. Entendemos o Outro primordial como aquele que vem inserir o bebê num laço de filiação, onde este vem ocupar um lugar de *objeto a*²¹, lugar de quem se oferece como objeto de completude, o que não acontece entre as crianças e seus cuidadores. O Outro cuidador inscreve o sujeito na cultura, no laço social; é um Outro que está atravessado pela função paterna encarnada na instituição, nas regras da escola, ordenando à criança num determinado ritmo. Tanto o Outro primordial como o Outro cuidador são importantes para a constituição

²¹ Segundo Chemama (1995) “objeto a” é o objeto causa de desejo. “Não representável como tal, só pode ser identificado sob a forma de ‘fragmentos’ parciais do corpo, redutíveis a quatro: o objeto da sucção (seio), o objeto da excreção (fezes), a voz e o olhar”.(p.152).

psíquica da criança e produzem marcas, mas como vimos, marcas de diferentes ordens.

A partir dos conceitos psicanalíticos extraídos do ensino de Lacan, é possível dissociar a Função da mãe da maternagem, pois quem cuida não necessariamente faz inscrição, ou seja, faz papel de Outro Primordial. Assim, a maternagem poderá ser abordada sob outro prisma: os cuidados com os bebês serão realizados por um adulto, profissional que trabalha na creche, independentemente de sua formação, já que a maternagem faz parte do cotidiano da creche, o que implica que o *infans*²² será manipulado, terá seu corpo manuseado. (BAPTISTA, 2003, p. 70).

Nesse sentido, os cuidados vão para além da puericultura, vão para além do simples atendimento às necessidades da criança de alimentação, higiene, saúde, movimentação etc.

É verdade que algumas mães conseguem obter uma ajuda limitada nos livros, mas não podemos esquecer que, se uma mãe se volta para um livro ou pessoa em busca de conselho, e tenta dessa forma aprender o que deve fazer, é válido perguntar se ela está à altura de suas funções. Seus conhecimentos têm de vir de um nível mais profundo, e não necessariamente daquela parte da mente onde há palavras para tudo. [...] Em minha longa experiência tive a oportunidade de conhecer muitos médicos, enfermeiras e professores que imaginavam poder dizer às mães o que elas deveriam fazer, e que passavam a maior parte do tempo dando instruções aos pais; observei-os, depois, quando também se tornaram pais e mães e tive com eles longas conversas sobre as suas dificuldades. Descobri que muitos precisavam esquecer tudo o que pensavam saber, e, até mesmo, tudo aquilo que vinham ensinando. [...] Aos poucos, conseguiram desprender-se desta camada inútil de conhecimentos ligados às palavras, e só então eram capazes de se envolver com aquele bebê. (Winnicott, 1988, p.53).

O mesmo autor explica que, na fase em que o bebê é dependente de um outro cuidador existe uma complementaridade entre a mãe e seu filho; o eu da mãe supriria o eu da criança, que seria inexistente. Ele usa o termo "*holding*" para designar os cuidados prestados pela mãe à criança no atendimento as suas necessidades. Uma falha nessa relação poderia provocar problemas no desenvolvimento do filho, colocando-o numa situação de risco psíquico. Para o

²² *Infans* é um significante extraído do latim, e que quer dizer aquele que não fala, que ainda não pode falar.

bebê, é necessário estar sob a proteção de uma mãe “suficientemente boa”, que, através dos seus cuidados, possibilitasse ao filho um contato satisfatório com o mundo. Fica claro, então, que esse saber não é da ordem do biológico, do genético e nem de ordem intuitiva, são marcas simbólicas que se reeditam na relação da mãe com o seu bebê, ou de um cuidador com o bebê.

Essa relação está marcada também pelo que Lacan (1949) identifica como Estádio do Espelho, processo que acontece aproximadamente dos seis aos 18 meses, onde o corpo despedaçado do bebê encontra sua unidade por identificação com a imagem do outro, que é sua imagem antecipada. A criança olha através daquele que a olha enquanto objeto, ou seja, a mãe olha o mundo pelo bebê. Esse estágio também pode ser entendido como a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem. Esse momento é efetivado através da experiência que ela tem ao perceber sua própria imagem no espelho, experiência fundamental para o indivíduo e que será a matriz a partir da qual se formará um primeiro esboço do eu.

Podemos identificar três momentos no Estádio do Espelho:

1. a imagem do corpo é percebida como sendo de um outro real, do qual a criança procura se aproximar. Há uma confusão entre o eu e o outro, por isso vemos crianças que, ao baterem, dizem ter sido batidas e que, ao verem outra chorar, choram também. Durante esse tempo, a criança, ao ser colocada diante do espelho, faz movimentos no sentido de tentar pegar a imagem que vê, percebendo-a como real;
2. a criança percebe que o que vê no espelho é uma imagem, não um ser real, não tenta mais pegá-la.

3. a criança se reconhece na imagem que vê refletida no espelho. Nesse momento, percebemos o júbilo da criança diante da sua imagem, acontece uma auto-admiração; a criança fica diante do espelho percebendo seus movimentos, seus gestos.

É, então, na alienação do bebê à imagem do Outro que este lhe apresenta uma imagem antecipada de seu corpo. Observamos isso quando, em decorrência de uma queda, por exemplo, antes de chorar a criança volta-se ao olhar do adulto para que este lhe diga o que aconteceu, porém nessa busca de olhar nem sempre a criança encontra uma resposta, como discutiremos no capítulo cinco. Essa imagem no espelho diz do investimento narcísico materno, do reconhecimento simbólico que o Outro primordial faz do bebê.

É também no Estádio do Espelho que o Outro diz: “esse é você” diante da imagem que ele vê refletida no espelho; a criança então identifica-se como sendo o objeto de desejo da mãe. Trata-se de desejar ocupar o lugar de objeto do desejo desta e, para tal, identificar-se especularmente com aquilo que é o seu objeto de desejo, o falo. Lacan (1957) afirma:

Trata-se de que a criança inclua a si mesma na relação como objeto do amor da mãe. Trata-se de que ela aprenda o seguinte: que ela traz prazer à mãe. Esta é uma das experiências fundamentais da criança [...]. Este é o fundo sobre o qual se exerce tudo o que se desenvolve entre a mãe e ela. (p. 229).

A constituição subjetiva depende, então, de um Outro que podemos chamar de primordial, aquele que exerce a função materna, encarregado de atender esse organismo em suas necessidades, passando assim a dar significado às suas manifestações. A criança, desde que nasce, necessita do olhar materno, que tem por função apresentar o corpo a essa criança com o intuito de transcender a “pura carne” e transformá-la em um produto do desejo, em um corpo erógeno e simbólico.

A função materna tem como papel principal transmitir mensagens, as quais têm um sentido desconhecido para a mesma, já que ali opera o inconsciente.

Diante disso, na mulher, a maternidade é consequência da falta que se presentifica no desejo ao filho; essa é a primeira troca que acontece na vida da criança; esta, ao mesmo tempo em que é colocada como sendo objeto de desejo do Outro primordial, lugar de ser tudo aquilo que veio a completá-lo, também é constituída pelo olhar desse Outro. Assim, o lugar vazio provocado pela falta da mãe é simbolicamente preenchido pela criança, que imaginariamente vive uma relação de completude. Mas essa relação não se sustenta por muito tempo, pois o pai vem para privar a mãe do seu objeto de desejo. O Nome-do-Pai representa a lei da proibição incestuosa, e, por extensão, a restrição do gozo que lança a criança e a mãe no campo do desejo.

A função paterna é o elemento psíquico da separação. É necessária uma articulação entre a função materna e a função paterna na relação que se estabelece com o bebê. Quando ele tem fome, expressa a sua necessidade, normalmente através do choro; a mãe, no seu papel materno, responderá a esse pedido satisfazendo a necessidade. Porém, é importante que ela respeite os sinais enviados pela criança no momento de sua saciedade. Que ela, na sua referência à lei paterna, possa admitir que ali há um desejo para além do seu. É só a partir da falta do Outro primordial que o desejo se inscreverá. A vertente paterna introduz um limite ao gozo materno, e com isso o bebê deixa de ser um pedaço da mãe, garantindo o espaço para que possa desenvolver o seu psiquismo.

A entrada do pai, enquanto portador da lei, é essencial para o desenrolar do Complexo de Édipo²³. De maneira breve, Lacan (1958) destaca algumas idéias com

²³ Segundo Laplanche e Pontalis (1991) a expressão Complexo de Édipo aparece nos escritos de Freud em 1910, mas é em sua carta escrita à Fliess, de 15 de outubro de 1897, que ele fala pela

relação aos três tempos do Complexo de Édipo. Ele diz que no primeiro tempo a criança vive uma fase de indistinção quase fusional com a mãe, onde busca satisfazer o desejo desta, identificando-se com seu objeto de desejo, o falo. A criança, como objeto de amor da mãe, aprende que leva prazer a esta. É no momento em que a criança passa a se questionar sobre ser ou não ser o falo da mãe que passamos para o segundo tempo, que é marcado pela intervenção paterna, desalojando a criança da posição ideal de falo materno. A função paterna se coloca entre a díade imaginária especular, que é vivida entre o bebê e sua mãe. A criança é, então, obrigada a renunciar a ser o objeto de desejo da mãe, condição indispensável para a sua estruturação enquanto sujeito desejante. A terceira etapa é a saída do Complexo de Édipo, o pai apresenta-se como potência, como aquele que pode dar o que a mãe deseja. Esse tempo é marcado pela identificação: o menino se identifica com o pai como possuidor do pênis e a menina reconhece o homem como aquele que o possui.

A partir do exposto, concordamos com J. Jerusalinsky (2002) ao afirmar que, para que um bebê se constitua como sujeito, é preciso que o agente materno sustente os quatro eixos que referendam a constituição do sujeito, que são as operações de: suposição do sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença-ausência e alteridade (função paterna).

➤ Suposição de um sujeito: se refere à ilusão antecipatória, onde a mãe se permite escutar e olhar para além da realidade do que está ali, é ouvir barulhos e escutar palavras. Mas para além de estabelecer a demanda do bebê, formulando uma resposta, é importante que ela se certifique de que a significação que atribuiu à demanda foi acertada. *“Será que é isso que ele queria?”* Nesse momento, há a

primeira vez dos sentimentos entre as crianças e seus pais que vinha observando em suas pacientes e na sua auto-análise.

suposição de um sujeito no bebê, supor nele um desejo que pode não coincidir com o seu. Diferente do que pode acontecer quando os adultos cuidadores, nos seus cuidados para com o bebê, se antecipam obturando a brecha por onde poderia aparecer o sujeito. A respeito disso, poderíamos pensar especialmente em uma das escolas observadas, a Escola A, onde os profissionais se antecipam à fome, ao sono, à necessidade das trocas, não dando espaço para que algo possa ser demandado. Muitas vezes o choro, os resmungos se perdem no vazio da sala sem serem traduzidos, deixando a criança em uma posição de carência simbólica, e isso pode ter conseqüências, às vezes bastante sérias, na vida da criança.

➤ Estabelecimento da demanda: diz do reconhecimento da mãe às primeiras reações do bebê, como mensagens a ela dirigidas. Diante disso, a mãe se coloca no lugar de interpretar essas reações, dando a elas um sentido e, dessa forma, serão respondidas. O estabelecimento da demanda supõe um sujeito no bebê, como destaca Vorcaro (2002):

O grito da necessidade é, assim, transformado em demanda de um sujeito. A esta demanda, o agente materno responde, trazendo o apaziguamento. Na fugacidade desse ato de supor um sujeito no grito, situa-se o ponto de inseminação no simbólico. Por um lado, a interpretação materna dada ao grito anula a necessidade; por outro lado, o grito, resultante da tensão orgânica, é elevado à função de demanda, interpretado como signo de presença de um sujeito desejante. (p. 73).

➤ Alternância entre presença e ausência: diz respeito à possibilidade da mãe de não responder a todos os pedidos do bebê. Se espera que nessa relação não haja apenas presença ou ausência, mas uma alternância; que haja momentos de espera nos quais o bebê possa experienciar-se como sujeito. Sabemos que ele necessita dos objetos reais, como água, calor, alimento, cuidados corporais etc., mas como isso se inscreve na estruturação do sujeito é que é o ponto. Assim, mais importante que a função e a natureza do objeto real, é o fato de a mãe responder, de ir e vir

através dos apelos do bebê que não virão só porque tem fome, mas essencialmente para obter uma resposta da mãe, entendida como sinônimo de amor.

➤ Alteridade: tem a ver com a função paterna; para que esta possa acontecer é preciso que a função materna esteja referida a esse terceiro, sustentando a sua entrada. Com isso, a criança renuncia ao lugar de objeto de desejo da mãe, tornando-se um sujeito desejante.

Esses quatro eixos não comparecem de maneira separada durante o processo de desenvolvimento, eles se entrelaçam nos cuidados prestados pela mãe, pelo professor e pelo monitor nas Escolas de Educação Infantil e nas produções da própria criança. Para que possamos dar continuidade a este capítulo, é importante entendermos como se organizam os registros pulsionais nesse desenvolvimento, já que esses registros podem estar ou não presentes nos momentos de troca, nos gestos, no olhar e no toque entre a criança e o Outro cuidador. A organização pulsional diz da representação da necessidade por quem a acolhe, como nos diz Crespim (2004): “É portanto precisamente nesse cruzamento entre necessidade, demanda e desejo – onde se articula a pulsão -, que nós interrogamos em que momento está a construção psíquica do bebê em sua relação com seu Outro da relação”. (p. 27).

3.2 OS REGISTROS PULSIONAIS E O DESENVOLVIMENTO DO BEBÊ

Para Freud (1915), pulsão é um conceito limite entre o psíquico e o somático, ela seria a representante psíquica das excitações vindas do corpo. O autor descreve a vivência de satisfação experimentada pelo bebê ainda muito pequeno, afirma que as necessidades somáticas buscam descarga através do aparelho motor, ou que,

quando um estímulo é percebido pelo sistema perceptivo, deverá sofrer uma descarga motora, objetivando o reequilíbrio do aparelho psíquico. Entre o estímulo e sua eliminação, há a memória dessa satisfação. O bebê com fome chora em virtude do estímulo interno; sua necessidade será satisfeita por um cuidador e, ao saciar a fome, o pequeno ser terá sua primeira vivência de satisfação. Na próxima vez em que ele sofrer um estímulo interno, da mesma natureza, uma moção psíquica investirá na imagem mnêmica²⁴ da percepção da vivência de satisfação. É importante destacar que aquilo que Freud nomeou como traço mnésico inscrito através da vivência de satisfação, Lacan chamou de inscrição significante, operada pelo Outro Primordial. Isso fica claro quando percebemos bebês ainda bem pequenos quando acabam de mamar, mesmo estando satisfeitos, colocam o dedo na boca, evidenciando que sugar o seio produz um prazer para além do alimento. O regime pulsional não tem como objetivo a satisfação da necessidade, e sim o prazer. Freud (1915) esclarece: “O objeto [Objekt] de um instinto²⁵ é a coisa em relação à qual ou através da qual o instinto é capaz de atingir sua finalidade. [...] O objeto não é necessariamente algo estranho: poderá igualmente ser uma parte do próprio corpo do indivíduo”.(p.143).

Para Lacan, a mãe, além de alimentar e cuidar do bebê, o beija, o acaricia, olha e fala com ele, idealiza para ele um futuro. A criança, dessa forma, já existe como sujeito, já ocupa um lugar específico na vida familiar. Através do toque, do olhar, da fala, a mãe vai inscrevendo, através de significantes, o corpo do filho num circuito pulsional. O corpo do bebê, então, vai ser tomado num corpo pulsional desde o seu início.

²⁴ Segundo Chemama (1995), traço mnésico é a forma pela qual os acontecimentos, ou mais simplesmente o objeto das percepções, são inscritos na memória, em diversos pontos do aparelho psíquico e podem ser reativados quando investidos.

²⁵ Por instinto, podemos ler pulsão.

Freud (1915) propõe três tempos para a pulsão:

- o ativo, onde o bebê se dirige a um objeto externo, com a finalidade de apoderar-se dele, como o seio por exemplo.
- o reflexivo, que tem a ver com a capacidade auto-erótica do bebê, no qual ele tomaria uma parte do corpo como objeto, por exemplo, chupando o dedo.
- o terceiro tempo é o fechamento do circuito e acontece quando o bebê faz a si mesmo objeto de um outro, é um assujeitamento ao outro. Isso acontece, por exemplo, quando o bebê oferece seu pé para que seja mordido pela mãe. Nesse momento, haveria uma passividade apenas aparente, já que ele ativamente se faz comer pelo outro sujeito, para o qual ele se faz objeto.

Na criança, as pulsões se manifestam na relação com o outro e se expressam como demandas endereçadas a este. Assim, há no início a necessidade; por estar imersa na linguagem, a necessidade é barrada pelo significante; a mãe pode entender o choro como 'manha', como fome, como sede etc.; conforme a sua interpretação é que ela vai responder ao pedido do filho.

Segundo Crespin (2004), os três registros pulsionais fundamentais para o desenvolvimento do bebê são: a oralidade, a especularidade (olhar) e a pulsão invocante (voz):

A oralidade é marcada pelas trocas alimentares do bebê, que vão para além da simples resposta às necessidades orgânicas de fome e sede; é uma troca de amor, um investimento. Na alimentação, o bebê absorve o leite para a sua sobrevivência e os sinais da presença materna, seu desejo, seu olhar, sua voz, atribuindo a ele um sentido, indicando uma satisfação. O ritmo da amamentação é que vai introduzir a criança na ausência, entrando em jogo a presença/ausência. A ausência de satisfação poderá ter conseqüências, ou seja, a recusa alimentar do

bebê pode provocar reações na mãe, pois denuncia que ele é um outro separado dela. No entanto, quando falamos de adultos cuidadores que lidam de maneira mecânica com a criança, sem investimento, a recusa alimentar do bebê pode cair num vazio, não ser escutada. Porém, o inverso também pode ocorrer; os bebês gulosos, que aceitam tudo e em grande quantidade sem demonstrar prazer, podem também denunciar uma falta de investimento, uma indiferenciação no laço; às vezes, esse sintoma é traduzido como benéfico para o desenvolvimento. Não recusa nada de ninguém, mas parece não ter prazer na saciedade e, por isso, permanece se “enchendo”. Isso pode acontecer, segundo Crespin (2004), com crianças cuidadas em instituições, por mães caóticas ou sobrecarregadas.

A especularidade diz respeito ao olhar, que deve ser entendido de forma diferente da visão. A visão é o funcionamento do órgão; o olhar tem a ver com a função psíquica, é um indicador de presença, corresponde ao ser visto. O acesso ao especular depende do reconhecimento da imagem de si, momento ao qual já nos referimos anteriormente e que recebeu o nome de Estádio do Espelho. Antes mesmo do nascimento, já existe um bebê, uma antecipação de sua imagem; quando ele nasce, acontece o reconhecimento primordial, ele já possui uma filiação, um laço de parentesco, que corresponde, dessa forma, com o filho tão esperado. Nessa fase, alguns comportamentos podem ser traduzidos como sinais de sofrimento, como a recusa do olhar, às vezes em resposta ao olhar vazio da mãe. Isso pode levar à falta de reconhecimento da imagem de si, um dos sintomas do autismo.

O que vê o bebê quando olha para o rosto da mãe? Sugiro que, normalmente, o que o bebê vê é ele mesmo. [...]
Muitos bebês contudo, têm uma longa experiência de não receber de volta o que estão dando. Eles olham e não vêem a si mesmos. Há conseqüências. (Winnicott, 1975, p. 154).

Penot (1991) discorre sobre um quadro de carência materna que ela denominou de hospitalismo em casa: a criança não dirige o seu olhar à mãe, não a chama, não sorri para ela. Em função de um estímulo, a criança pode cair em desespero, numa angústia tão grande que parece estar se partindo em pedaços. É a situação em que a mãe, mesmo estando presente em casa, desempenha suas funções relativas às necessidades do filho, porém não o olha enquanto presença.

A pulsão invocante, que concerne à palavra e à voz, tem como seu primeiro momento o choro do nascimento, choro ouvido como um apelo. A partir daí, já podemos considerar o bebê como um sujeito falante; sua movimentação, seus resmungos, gritos e choros serão elementos de comunicação e deverão ser interpretados pelo Outro como demandas a ele dirigidas, para que possam ser interpretadas e respondidas; isso é muito importante para o desenvolvimento da criança. Se essa interpretação não acontece, as manifestações da criança não serão transformadas em palavras, o grito vira puro grito, ou até pode virar manifestação de hostilidade. Ou seja, para que a palavra tenha sentido, ela precisa ser tomada em uma relação, é no estágio do espelho que as palavras se ligarão, serão articuladas, onde o fragmentado toma forma de unidade. É dessa forma, através do som, da palavra, que se estabelece uma troca entre a mãe ou o cuidador e a criança, é através da voz que esses adultos a introduzirão no mundo simbólico. Com o tempo, os choros vão se diferenciando, os de fome não se parecem mais com os de dor e assim por diante. Os bebês aprendem a usar a sua voz para fazer com que o adulto cuidador apareça, ou para conseguirem a satisfação das suas necessidades.

Aos poucos, os bebês vão usando algumas vocalizações, balbucios como formas de expressar satisfação, sons que são repetidos pela mãe demonstrando a troca de prazer. Cabassu (2003) refere-se à “surdez significativa” da mãe ou

cuidador quando esta ou este só ouve os barulhos no real, o que impede de retomar as vocalizações do bebê e colocá-las numa cadeia significativa. Bebês em sofrimento, segundo Crespin (2004), emitem gritos vazios, sem comunicação com o próximo, não há um apaziguamento, são tentativas de se fazerem escutar pelo Outro. Outra forma de manifestação de sofrimento pode vir da falta de vocalização, são os bebês “quietinhos”, apreciados por muitas mães e instituições.

Segundo a autora, existem também outros sinais de sofrimento precoce nos bebês, como a insônia, podendo indicar uma dificuldade de confrontação com o vazio, ou a hipersonia, que pode aparecer em alguns bebês na fase de adaptação nas creches como uma forma de se protegerem da ausência dos pais. Esse comportamento, no entanto, tende a diminuir no momento em que se estabelece um laço entre ele e o cuidador.

É interessante podermos nos perguntar a respeito do lugar que está sendo oferecido à criança pela pessoa responsável pelos seus cuidados, como ela é tocada, segurada, a maneira como a alimentam, se a ordem temporal que lhe é imposta satisfaz ou não o seu ritmo biológico, como são escutadas as suas demandas, que significação são dados aos seus gestos, entre outros. Tudo isso pode nos deixar em alerta quanto a possíveis sinais de risco psíquico, sabendo, no entanto, que não podemos pensar numa relação de causa-efeito, mas determinados fatores podem indicar que algo não está bem com o bebê, sem estabelecer, de modo antecipado, um diagnóstico específico. Segundo J. Jerusalinsky (2002), um indicador de alerta está sujeito a modificações no decorrer da vida do bebê, por isso o fato de não o associarmos a uma patologia. Do mesmo modo, ainda que todos os indicadores digam que a vida do bebê vai bem, não há garantia de que ele jamais terá problemas.

Podemos afirmar que, para a psicanálise, as estruturas não estão decididas na infância; esse período de construção é marcado pela imprevisibilidade; é também nessa época que acontecem as inscrições. Voltaremos a esse ponto no capítulo cinco, antes disso, precisamos saber o que a psicanálise tem a nos dizer a respeito da educação e de que forma ela é importante para o desenvolvimento do sujeito.

3.3 EDUCAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO

Freud (1930) compreende a educação como uma prática que tenta ajustar o homem aos interesses da civilização, levando-o ao recalçamento das pulsões em favor da lei social, ou seja, a renúncia da pulsão é um dos fundamentos da civilização. Já em 1933 o autor diz que a educação produz, na criança, uma certa dose de desprazer, provocada pela renúncia às satisfações pulsionais imediatas, a fim de adaptar seu comportamento às normas sociais, à realidade externa. Educar é permitir o ingresso na cultura, é situar a criança com relação à lei e aos códigos que organizam o social. A criança deve aprender a controlar seus instintos. “É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. [...] Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história”. (FREUD, 1933, p. 182).

A partir da leitura de Lacan, Lajonquiére (2000) salienta que educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitam ao sujeito se lançar nos caminhos do desejo. É o ato pelo qual o Outro primordial transforma o corpo do bebê em linguagem, onde o adulto marca a criança com as marcas do desejo. Nesse contexto, a educação primordial pode ser entendida como o que possibilita a passagem da criança da posição de objeto para sujeito, no campo do discurso.

Se uma criança se desenvolve, o sujeito se constitui. Estamos falando aqui da construção de uma estruturação psíquica, que não coincide com a do corpo entendido como organismo biológico. Essa estruturação se faz na dependência daquilo que o Outro venha simbolizar para o recém-nascido desvalido em sua capacidade de simbolizar. Esse processo de simbolização depende do Outro que, desejante da criança, engendrou-a e adotou-a para que ocupe um lugar na cadeia significante. Um lugar no conjunto de significações que determinam, que têm importância para esse Outro desejante da criança. (KUPFER, 2000, p.124).

Para a psicanálise, a educação está ligada à lei, à função paterna, a algo que vem organizar o sujeito, introduzindo-o nos hábitos morais. No entanto, ao mesmo tempo em que ela vem para interditar, dizer não, ela abre possibilidades para o sim, fazendo surgir o sujeito do desejo. Pensando no trabalho com crianças pequenas, podemos dizer que a educação é a responsável por inserir o sujeito no discurso, permitindo o acesso à palavra, função da família e dos cuidadores. O adulto que educa deve, então, invocar a lei a fim de ordenar o mundo à criança; diferente do que acontece com as regras, que impõem uma igualdade, um comportamento padrão que deve ser aceito e respeitado por todos, como diz Lajonquière (2000):

Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa – aquilo mesmo que a lei proíbe -, a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais. A lei proíbe e abre um leque de possíveis outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos. Isto é, a lei diz “não faça isso, porém faça outra coisa” enquanto que a regra formula o imperativo de fazer como todos ou, caso contrário, não fazer nada. Em suma, a lei *inscreve uma diferença* com relação ao proibido, entretanto, a regra *obriga a fazer igual* ao pedido. (p. 76).²⁶

Com isso, podemos dizer que a lei tem a ver com o desejo, a regra com a ordem, com a obediência a um modelo pré-estabelecido, com a ilusão narcísica do todo. A educação, portanto, deveria invocar a lei; porém, o que muitas vezes encontramos nas escolas infantis é muito mais regra do que lei. São rotinas tão controladas que praticamente todas as crianças precisam ter fome, sede, sono ao mesmo tempo, não há espaço para a singularidade. Nesse sentido, Lajonquière

²⁶ As aspas e a escrita em itálico seguem o texto original.

(2000) enfatiza que o furor pedagógico que acaba transformando o espaço da escola num espaço totalizante, impossibilitando as produções da criança, ou seja, o cotidiano escolar, hoje, está voltado mais às teorias pedagógicas e aos currículos do que ao sujeito aluno, dificultando a produção de marcas simbólicas.

Segundo o autor, assistimos atualmente a um inflacionamento das criações pedagógicas e a renúncia à educação, em parte porque se acredita na tese da “*individualidade pedagógica*” (2000, p. 32) como resultado do desenvolvimento das capacidades orgânicas que amadureceriam através de um conjunto organizado de estímulos. Na idéia de que educar é desenvolver capacidades, muito difundida nas escolas e no meio social, está, de certa forma, embutida a idéia de que sempre haverá alguém possuidor do conhecimento sobre o desenvolvimento, que ajudará a criança nesse processo de aquisição de novas habilidades. No entanto, para a psicanálise, a educação pressupõe a transmissão de um saber existencial que não se reduz ao conhecimento sobre o mundo. Renunciar a essa educação poderia trazer um ganho imaginário para o adulto.

O adulto pretende recuperar aquela satisfação narcísica que perdeu devido ao fato de não ser aquilo que supõe que os outros esperavam dele. O adulto quer esquecer sua história, [...]. Quando o adulto dá as costas para o passado, esquece-se de se endereçar à criança em nome de um *dever simbólico* – isto é, cuidá-la em virtude da manutenção de uma tradição filiatória, cuja contingência “cuidou” necessariamente dele mesmo, [...]. [...] quando age sem envergonhar-se do passado transmite inconscientemente para a criança as peças do quebra-cabeça de *uma história*, isto é, inscreve a possibilidade de que venha a saber quem ela é na série das gerações do homem. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 42).²⁷

Com relação a isso, Freud (1913) já afirmava:

Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância. (p.224).

²⁷ A escrita em itálico e o uso das aspas seguem o texto original.

Isso significa que o adulto precisa se reconciliar com a criança que um dia foi, pois a criança com quem o educador trabalha o remete a si mesmo.

O que preocupa, em se tratando de criança pequena, é que a educação passe a ser entendida como uma pedagogização, que pode estar sendo representada pela alteração da denominação de Creche para Escola de Educação Infantil, como aconteceu nas instituições pesquisadas. Diz uma monitora:

Hoje tá diferente²⁸ porque se perdeu a brincadeira da criança, não há uma preocupação quanto a isso, eu tenho que apresentar mais trabalhos, fazer mais coisas, e eu acredito que através da brincadeira a gente pode trabalhar muitas coisas, não precisa ficar na sala fazendo atividades. (Monitora A.).

Outra monitora complementa:

No tempo da Assistência Social a gente realizava o trabalho pedagógico como as professoras realizam hoje, eram atividades mais de brincadeiras, mais passeios, não tanto como hoje que ficam dentro da sala. Essa mudança a gente sentiu, agora as professoras ficam dando trabalhos na sala, na nossa época nós realizávamos atividades na sala, com tinta, mas eram mais brincadeiras no pátio com bola, roda, nem Tv tinha. (Monitora R.).

A esse respeito, Mariotto (2003) afirma que:

Ao tentarmos construir uma proposta de discussão sobre a questão da articulação entre educação e psicanálise e sua inserção nas instituições que atendem a pequena criança, estamos apontando em uma nova possibilidade de compreender o processo de subjetivação e também de acompanhar o desenvolvimento de crianças de 0 a 2 anos no ambiente de creche em que se inclua o atendente de creche enquanto ser de linguagem e, portanto, de desejo. Isto é, supondo que um sujeito se constitua a partir de sua inserção na e pela linguagem, através de um outro que com seu desejo vai marcando na qualidade de significante. (p.39).

Dessa forma, podemos dizer que a função da creche vai para além dos cuidados orgânicos e das atividades pedagógicas estimulatórias, assumindo um lugar relevante no desenvolvimento subjetivo da criança; educar é subjetivar. A escola deve ser entendida como um lugar de inscrição social que vai para além do pedagógico, do ensinar as coisas, ela está ligada à cultura, a inserir o sujeito numa

²⁸ Nesse momento, a funcionária se refere à mudança de Creche para Escola de Educação Infantil.

ordem, na lei. No entanto, a escola não é o espaço inaugural de subjetivação, a família é a responsável pelas primeiras marcas, pelas inscrições de ordem filiatória que organizam o sujeito num sistema de parentesco. A entrada na escola pressupõe uma interrupção, uma separação, ao mesmo tempo em que dá continuidade à educação iniciada na família, apresentando o mundo à criança.

A partir de agora é possível fazermos uma relação entre o que vimos até esse momento e o material coletado nas entrevistas e nas observações realizadas em duas Escolas Municipais de Educação Infantil; porém, antes disso, precisamos expor o percurso metodológico que possibilitou organizar o material e refletir sobre a pesquisa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 INTRODUÇÃO

Como o objetivo desta pesquisa é problematizar a respeito da relação que se estabelece entre as professoras e as monitoras que trabalham com a Educação Infantil e as crianças em idade de Berçário I, o método mais adequado para a coleta dos dados é a observação. Entendemos a observação como parte da investigação científica, que não se restringe a uma simples percepção dos fatos; ela depende do desejo de conhecer e do interesse pelo que se quer observar, além do conhecimento teórico sobre o que está sendo observado. O modelo de pesquisa qualitativa, como o que nos propomos a realizar, permite várias formas de observação. Nos inspiramos na observação participante, desenvolvida por Yin (2001), para quem essa modalidade retira o observador de um lugar passivo e o posiciona frente a uma atitude mais ativa.

Observar uma turma de crianças pequenas e não interagir é uma tarefa praticamente impossível; em vários momentos, o observador é chamado a escutar, a participar de alguma brincadeira, a observar algum fato específico e é justamente nesse momento que pode fazer certos questionamentos e até apontamentos, quando conveniente e necessário. O espaço utilizado para a observação foi a sala de aula e, em raros momentos, o pátio, pois é naquele espaço que as crianças permanecem quase todo o dia.

Para pensarmos sobre como realizar a observação com crianças pequenas nas Escolas de Educação Infantil nos remetemos a Mahler²⁹ (1993), que descreve, com vários detalhes, momentos de uma pesquisa desenvolvida por ela, em conjunto com outros pesquisadores no “*Masters Children’s Center*”, em 1959. Nessa pesquisa foi formado um grupo controle de “mães médias e seus bebês normais”, que foram acompanhadas durante um período, com o objetivo de observar o processo de separação-individuação com crianças de quatro meses a três anos, aproximadamente. Nesse trabalho temos idéia da sutileza necessária para a observação de crianças pequenas, já que os bebês apresentam um grande número de códigos para indicar suas necessidades, suas tensões e seu prazer; a mãe ou o cuidador, no caso o professor ou o monitor, responde a eles de forma seletiva; conforme a resposta dos adultos, o bebê altera sua conduta.

[...] o observador da criança no período pré-verbal tem uma oportunidade especial nesse campo: observar o corpo em movimento. De maneira a explicar um dos mais importantes fatos em que nos baseamos para fazer inferências sobre o comportamento pré-verbal, vamos nos referir brevemente à significância da função sinestésica e da função da motilidade da criança em desenvolvimento. [...] a observação dos fenômenos motores, sinestésicos e gestuais (afetomotores) de todo o corpo pode ser de grande valor, pois permite a inferência do que acontece no interior da criança, isto é, os fenômenos motores são correlatos aos eventos intrapsíquicos. (Mahler, 1993, p. 26).

Essas idéias foram determinantes para a organização da pesquisa de campo, mostrando que é nos pequenos gestos, nos olhares, no toque, nas falas, que encontraríamos os elementos mais preciosos para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2 SUJEITOS

²⁹ Margaret Mahler psicanalista americana, criou um centro de orientação infantil em Viena, em 1930, e em 1938, nos Estados Unidos, um centro para crianças psicóticas. Teve grande destaque ao desenvolver as idéias a cerca da psicose em crianças menores de três anos.

O foco principal desta pesquisa é a relação dos professores e monitores com as crianças pertencentes às turmas de Berçário I de duas Escolas Municipais Infantis de uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Essas turmas atendem crianças da faixa etária dos quatro meses até, aproximadamente, um ano e seis meses. Durante o período de observação, estavam matriculadas na Escola A 18 crianças e, na Escola B, 16 crianças, totalizando uma média de 34 crianças. Para dar conta do objetivo principal desta pesquisa, elegemos também como sujeitos de investigação os professores e monitores das turmas de Berçário I. Na Escola A, participaram da pesquisa duas monitoras e duas professoras e, na Escola B, uma professora que trabalhava em tempo integral e duas monitoras, num total de sete profissionais.

4.3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA E DAS ESCOLAS

A adequação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que transfere a responsabilidade pelo atendimento à criança pequena da Secretaria Municipal de Ação Comunitária para a Secretaria Municipal de Educação, fez com que, em 1997, as Creches Municipais passassem a ser chamadas de Escolas Municipais Infantis, prestando atendimento às crianças dos quatro meses até os seis anos.

O município pesquisado possui atualmente nove Escolas Municipais Infantis, das quais duas foram escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa. Essas escolas pertencem a dois bairros distintos, com realidades sócio-econômicas diferenciadas; a matrícula e a permanência da criança durante o ano são totalmente gratuitas. São aceitas apenas contribuições espontâneas da sociedade com relação

a materiais e brinquedos. O Município é o grande responsável pela subsistência dessas instituições, inclusive a alimentação, que é planejada pelo Setor de Nutrição da Secretaria Municipal de Educação. Aos pais, pede-se apenas que tragam roupas e fraldas para as trocas higiênicas.

A Escola A localiza-se num bairro construído com o objetivo de servir de modelo para a cidade, e encontra-se bastante afastada da área central. Por esse motivo, a maioria das pessoas trabalha e se utiliza dos serviços lá oferecidos. A Escola Municipal Infantil A atende crianças de quatro meses a seis anos, em tempo integral e parcial (apenas um dos turnos, manhã ou tarde). As famílias vivem em condições econômicas razoáveis, poderíamos dizer que pertencem à classe média e média baixa, salvo alguns casos em que as condições sócio-econômicas são precárias. A maior parte das crianças permanece, em média, 10 horas diárias na escola, das 8 h. às 18 h. Na turma de Berçário I, haviam 16 crianças matriculadas, porém a frequência dificilmente ultrapassou o número de 12 crianças por turno. Em cada um dos turnos trabalham dois profissionais, uma professora e uma monitora; o cuidado das crianças fica, então, sob a responsabilidade de quatro pessoas.

Em termos de infra-estrutura, a Escola A é uma das melhores escolas infantis do município, possui um pátio com gramado onde foi construída uma pracinha com brinquedos, uma quadra de jogos de cimento, sala de TV, cozinha, sala para planejamento, depósito, banheiros separados para os adultos e para as crianças, refeitório, sala da direção, secretaria, sala de espera e uma área interna para recreação. O quadro de funcionários é composto por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, serviçais, cozinheiras, uma secretária, professoras e monitoras.

A sala do Berçário I possui um móvel inteiro, com grades, que serve de berço, onde existem divisórias removíveis; assim, dependendo do número de crianças, elas terão mais ou menos espaço para dormir. Há também dois balanços suspensos que são utilizados para a hora do sono, para acalmar em caso de choro e como castigo, quando alguma criança está mais agitada, mordendo ou “brigando” com os colegas, conforme podemos ver no Anexo A, ilustração 1. Todas as refeições são preparadas na cozinha da escola, inclusive o leite e o chá para as mamadeiras.

A sala também possui uma geladeira para o armazenamento de alguns alimentos e líquidos, duas pias para a limpeza das louças e mamadeiras, um tanque com chuveiro para um eventual banho e para auxiliar na higiene, um trocador, um cabideiro para guardar as mochilas e sacolas das crianças e duas poltronas que podem ser utilizadas pelos adultos e pelas crianças. A sala é decorada com móveis e painéis confeccionados pelas professoras (Anexo A ilustrações 2, 3 e 4). Os brinquedos ficam guardados em baús no corredor, do lado de fora da sala. Há também um pequeno espelho que auxilia na construção e identificação corporal da criança. No chão, são colocados colchões para sentarem durante as brincadeiras, principalmente nos dias frios. Na porta de entrada da sala há uma cerca baixa de madeira que fica sempre trancada, a fim de impedir que as crianças saiam da sala quando a porta fica aberta.

Já a Escola B está situada em um bairro carente da cidade, onde a grande maioria das famílias encontra dificuldades no sustento e na manutenção das necessidades básicas. Por esse motivo, temos uma média de permanência das crianças na escola de 11 horas, das 7 h e 30 min. às 18 h e 30 min.; algumas chegam mais cedo e ficam para além desse horário; são poucas as crianças que permanecem apenas um turno na escola. Na turma de Berçário I estão matriculadas

18 crianças, mas a frequência, durante o período da pesquisa de campo, não ultrapassou a média de oito crianças por turno. Como na Escola A, tem-se em cada um dos turnos de trabalho, dois profissionais, o professor e o monitor; porém, com uma diferença, a professora na Escola B trabalha em um regime diferenciado, cumprindo uma carga horária de tempo integral. Com isso, o cuidado das crianças fica sob a responsabilidade de três profissionais, uma professora e duas monitoras.

A infra-estrutura da escola é precária, o Município tem investido na ampliação e melhoramento das condições da casa. A escola possui uma sala de direção que também serve de depósito, sala de planejamento, secretaria, cozinha, banheiros separados para adultos e crianças, refeitório e salas de aula. Há um pátio gramado com brinquedos e uma caixa de areia. O quadro de funcionários é composto por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma para o período da manhã outra para a tarde, serviçais, cozinheiras, uma secretária, professoras e monitoras.

A sala de aula do Berçário I possui dois ambientes, separados por uma cerca baixa de madeira que fica sempre fechada. Num dos ambientes está a cozinha, com geladeira para o armazenamento de alimentos, bebidas e mamadeiras; armários; um fogareiro e um microondas para a preparação das mamadeiras e dos chás. Também possui uma pia para a limpeza das louças, um tanque com chuveiro para eventuais banhos e para auxiliar na higiene, dois trocadores, duas cadeiras próprias para alimentação, um cercadinho, um balanço suspenso usado como forma de castigo e para separar as crianças menores das maiores e um espelho, conforme Anexo A, ilustrações 5,6 e 7.

Na outra parte da sala ficam as crianças. Lá, existem dois móveis grandes, com grades e divisórias fixas, utilizados como berços, bancos para os adultos e um

tapete onde ficam algumas almofadas e brinquedos. A sala é decorada com alguns móveis e motivos infantis presos à parede (Anexo A, ilustrações 8 e 9).

A escolha por escolas do Município deveu-se ao fato de a pesquisadora trabalhar como psicóloga da Secretaria Municipal de Educação dessa cidade e, por esse motivo, já ter um vínculo estabelecido com as direções e com os professores.

4.4 PROCEDIMENTOS

4.4.1 COLETA DO MATERIAL DE CAMPO: OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS.

Durante os meses de maio a dezembro de 2005 foram realizadas várias visitas às escolas, totalizando 24 turnos de observação, numa média de 96 horas de permanência junto às duas turmas de Berçário I. Durante esse tempo, foram acompanhadas as rotinas diárias, priorizando as situações de interação entre o bebê e a professora ou monitora, como o momento das trocas de fraldas, nas alimentações, a chegada das crianças, as brincadeiras, o sono e o momento da saída. Por se tratar de crianças pequenas, a observação é muito sutil, são olhares, toques, pequenos gestos que dizem do laço que se constrói nesse espaço. Entendemos que esses componentes : os gestos, as diferentes feições expressivas, o choro, o sorriso, a organização do funcionamento orgânico etc., são elementos que fazem parte de uma linguagem e, por isso, podem ser escutados, interpretados e analisados.

Os registros foram de natureza descritiva e reflexiva e fizeram parte da construção de um diário de campo.

Para além da observação, também utilizamos a entrevista semi-dirigida com os profissionais que se ocupam dessas crianças, a fim de escutar suas idéias a respeito das crianças, de seu trabalho e sobre a relação que se estabelece entre eles. Para isso, foram realizados dois momentos de entrevistas: o primeiro, em agosto de 2005 e o segundo, em novembro de 2005, todas elas realizadas nas dependências da escola, no horário de planejamento das professoras e no horário de saída das monitoras. Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento das partes, e transcritas para possibilitar uma análise mais detalhada. A transcrição completa encontra-se no Anexo B.

Optamos por realizar dois momentos de entrevistas, para que pudéssemos ficar mais em contato com as professoras e monitoras e para que pudéssemos ouvi-las o máximo possível. A primeira entrevista tinha como objetivo conhecê-las melhor, saber do seu trabalho, da sua história junto à instituição, de como lidam com suas funções, para que num segundo momento elas pudessem falar da relação que estabelecem com as crianças, o que pensam sobre elas e sobre as suas famílias. Optamos, também, por duas entrevistas em função do tempo, para que não comprometêssemos o horário de planejamento das professoras e o horário de saída das monitoras.

4.4.2 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

ENTREVISTAS: Com relação ao material para a análise das entrevistas, nos utilizamos da análise de conteúdo, que, segundo Laville e Dionne (1999), tem por objetivo desmontar as estruturas do conteúdo, esclarecendo suas características e extraíndo sua significação. Os dados colhidos nas entrevistas e nas observações

passaram por um processo de estudo minucioso de seus conteúdos, a fim de encontrar seu sentido, comparar, avaliar, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das questões principais. Dos recortes do conteúdo, chegamos às seguintes unidades de análise: “A Transição”, “A Educação e o Cuidado” e “A Rotina”.

OBSERVAÇÕES: O material produzido nos momentos de observação foi analisado a partir dos quatro eixos que referendam a constituição subjetiva, descritos por J. Jerusalinsky (2002), que são as operações de: suposição de sujeito, estabelecimento de demanda, alternância presença-ausência e alteridade (função paterna), trabalhadas no terceiro capítulo desta pesquisa.

Essas operações nos permitem pensar a respeito de possíveis indicadores de risco, conforme pretende a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil iniciada no ano de 2001 a partir da realização de um estudo piloto financiado pelo Ministério da Saúde. Essa pesquisa está sendo desenvolvida em serviços públicos de dez capitais brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, Brasília, Recife, Salvador, Belém do Pará, Fortaleza e Belo Horizonte. Segundo Editorial (2003), essa pesquisa tem por objetivo desenvolver indicadores clínicos de risco observáveis nos primeiros 18 meses de vida e que podem vir a auxiliar os profissionais na tarefa de detectar precocemente transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil, convertendo esses indicadores em instrumentos para uso diagnóstico, epidemiológico e terapêutico, associando-o a um plano de prevenção de distúrbios na infância. O que norteia essa pesquisa é a idéia de que as bases da saúde mental se estabelecem nos primeiros anos de vida e são dependentes das relações corporais, afetivas e simbólicas que se estabelecem entre o bebê e a sua mãe ou substituta. Essa relação é entendida como o eixo

organizador do desenvolvimento infantil, falhas no processo de constituição psíquica podem ocasionar transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil.

Partiremos, agora, às reflexões produzidas através do material observado e da transcrição das entrevistas.

5. EDUCAR, CUIDAR; SUBJETIVAR? ANÁLISE E DISCUSSÃO DO MATERIAL

No Município onde se realizou esta pesquisa, o atendimento às crianças, nas Escolas Municipais Infantis, teve início em 1970, com a Secretaria de Amparo ao Menor. Seu principal objetivo era abrigar crianças carentes, que necessitavam de alimento e de um lugar para passar o dia. Em função do aumento da demanda por esse atendimento, foram criados os núcleos do CEBEM – Centro de Bem Estar do Menor, que ofereciam atividades no turno inverso ao da escola, com a finalidade de atender às famílias trabalhadoras e evitar a marginalidade. As crianças atendidas tinham de sete a catorze anos.

Com o passar do tempo, a demanda por um trabalho junto às crianças menores de sete anos foi crescendo e, assim, foram criados espaços para atendimento nos próprios bairros; eram as creches comunitárias ou domiciliares. O órgão municipal responsável por esse trabalho era a Secretaria Municipal de Saúde, até que foi criada a Secretaria Municipal de Ação Comunitária, para onde elas foram transferidas. As creches atendiam às crianças em tempo integral e o quadro de funcionários era composto basicamente de monitoras, sendo que grande parte delas ainda trabalha junto as Escolas Municipais Infantis.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passou a ser considerada etapa da Educação Básica e direito de todas as crianças, dividindo o trabalho em: Creches, para crianças de zero a três anos, e Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos. Buscando adaptar-se a essa nova realidade, no final de 1997, aconteceu a passagem das creches, que até então eram

coordenadas pela Secretaria Municipal de Ação Comunitária, para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, sendo então denominadas, por Decreto Municipal, de Escolas Municipais Infantis. Atualmente, são nove escolas que atendem a uma média de 960 crianças de zero a seis anos por ano, em tempo integral ou parcial (manhã ou tarde).

Essas mudanças provocaram uma série de alterações na estrutura e no funcionamento das instituições que prestavam atendimento à criança pequena. A partir de 1998 não mais são apenas as monitoras as responsáveis pelo trabalho com as crianças, juntaram-se a elas, as professoras. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o objetivo do trabalho é desenvolver a criança de forma integral - o físico, o psicológico, o intelectual e o social; e, para isso, é preciso aliar educação e cuidado. Dessa forma, com as alterações provocadas pela lei, ao cuidado puramente assistencial junta-se a educação, o pedagógico. Como podemos observar neste breve relato histórico, a organização do atendimento à criança pequena, nesse Município, acompanhou o percurso dessas instituições no Brasil, conforme vimos no primeiro capítulo desta pesquisa.

Para nos auxiliar na análise das entrevistas e das observações, elegemos alguns eixos temáticos que, embora não abranjam a totalidade do material observado e registrado, contemplam o objetivo essencial desta pesquisa. Os eixos temáticos das entrevistas são: a transição da Creche para a Escola de Educação Infantil e sua relação no trabalho das professoras e monitoras, as idéias a respeito da educação e do cuidado e a organização da rotina diária. Os eixos temáticos das observações são: suposição de um sujeito, estabelecimento de demanda, alternância presença-ausência e alteridade.

Iniciaremos a análise pelo material das entrevistas, a fim de acompanhar o que vem sendo desenvolvido nos capítulos anteriores.

5.1 A TRANSIÇÃO

Como dissemos, foi no final de 1997 que aconteceu a transição das Creches da Secretaria Municipal de Ação Comunitária para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura; em 1998, por decreto municipal, elas receberam a denominação de Escolas Municipais Infantis. Embora já tenham se passado oito anos, essa transição ainda é muito comentada nas escolas, principalmente pelo fato de as monitoras que lá trabalham pertencerem ao quadro de funcionários das antigas Creches Municipais. Isso pode ser constatado nas entrevistas, onde boa parte delas fala das modificações que aconteceram com a passagem da Assistência para a Educação, modificações que ainda produzem certos incômodos na relação entre os professores e os monitores, principalmente no que diz respeito à diferença quanto à formação e às especificidades de cada cargo. Nas entrevistas, fica bem clara a posição das monitoras quanto à falta de necessidade do trabalho das professoras junto as turmas de crianças de zero a três anos, apontando para a percepção de que a formação universitária não garante um trabalho de melhor qualidade e que as funções desempenhadas hoje pelas professoras sempre foram realizadas por elas, sem maiores problemas. A isso podemos relacionar as idéias de Zabalza (1998), quando defende que a educação, entendida como atividades pedagogicamente estruturadas, só é possível para crianças a partir dos quatro anos de idade.

Existem também críticas pelo fato de que, com a entrada na Educação, o caráter lúdico do trabalho com as crianças pequenas foi perdido: antes, havia uma preocupação maior quanto às brincadeiras e aos estímulos; hoje, o trabalho se concentra dentro da sala de aula, na realização de atividades pedagógicas, ou seja, as brincadeiras estariam sendo esquecidas em favor do pedagógico. A esse respeito, Lajonquiére (2000), como vimos no terceiro capítulo, se manifesta afirmando que vivemos numa exaltação do pedagógico, da criação de teorias que acabam esquecendo do sujeito aluno, da criança, da importância das suas produções e das suas brincadeiras e que, provavelmente, poderão trazer conseqüências para o desenvolvimento subjetivo desses pequenos seres.

Desse modo, seria importante que se acrescentasse à rotina de trabalho diário o caráter lúdico da educação, principalmente quando se trata de crianças pequenas, pois ele tem um papel muito importante no desenvolvimento subjetivo. Uma educação voltada a criar, na qual os objetos seriam apresentados e mediados pelo olhar do outro, assumindo um significado, o que não acontece nas escolas observadas, como veremos a seguir.

Durante a pesquisa de campo, que aconteceu de meados de maio até início de dezembro de 2005, presenciamos apenas dois momentos em que foram propostas atividades lúdicas às crianças, um foi quando a professora S. sugeriu às crianças brincarem de roda, e o outro, quando a professora M. pintou o rosto das crianças com motivos infantis. Também, durante o tempo desta pesquisa, ocorreram apenas dois momentos em que as crianças da Escola A saíram do espaço da sala de aula e ficaram por alguns instantes numa varanda que fica do lado de fora da janela. Ainda assim, as crianças que foram à varanda eram aquelas que já caminhavam, as demais permaneceram dentro da sala com a professora. Na

varanda elas corriam de um lado ao outro explorando o ambiente. Foram poucos os momentos em que as professoras ou as monitoras, de ambas as escolas, sentavam no chão com as crianças, normalmente elas estavam em pé fazendo algo, sentadas a janela, nas poltronas ou nos bancos. Quando elas se aproximavam das crianças, a reação era imediata: todas ficavam ao seu redor, pegando em suas roupas, cabelos, tentando conseguir um colo, um carinho, uma atenção.

Também é possível perceber, através da observação, o incômodo das monitoras com relação às mudanças que ocorreram nessas instituições nos últimos anos; um exemplo disso é a recusa em participar das reuniões da escola. Essa decisão aconteceu nas duas escolas pesquisadas durante o ano de 2005, sendo que a justificativa apresentada por elas foi de que, nas reuniões, eram discutidos assuntos de interesse apenas das professoras, com relação à organização dos planejamentos, das atividades, dos anedotários e da participação em cursos. Também são apontados alguns elementos que nos fazem pensar que essas instituições ainda se encontram em um período de transição, ou seja, ainda não há uma identificação e um entendimento do que venha a ser um trabalho conjunto entre educação e cuidado, como veremos a seguir.

Diante das transformações que vêm ocorrendo com relação aos investimentos e ao entendimento de Educação Infantil, sempre surgem discussões em torno do que seria prioridade no atendimento à criança pequena, se é atender as suas necessidades sociais ou se é investir nas práticas pedagógicas. Para muitas monitoras e, segundo elas, para muitos pais, o trabalho continua a ser de creche, dar assistência às famílias que não têm com quem deixar os seus filhos. Para outras, a escola deveria funcionar em turno parcial para que as famílias se

responsabilizassem mais pelos seus filhos. Transparece o caráter ambíguo em que se encontram essas instituições.

Para Aragão (2001), a creche é um lugar de separação e, por esse motivo é investida de maneira ambivalente pelos pais. Acreditamos que o mesmo ocorre por parte dos profissionais que lá trabalham: por vezes, ela é idealizada; por outras, é denegrida. Quando idealizada, é considerada um local onde as crianças serão bem assistidas, quem sabe até melhor do que nos seus próprios lares, mas em outros momentos, a angústia provocada pela separação pode produzir medos e inseguranças e até rivalidade entre a família e a escola. Nesse sentido, presenciamos várias vezes as profissionais do Berçário I dizendo, aos familiares que vinham trazer ou buscar a criança, como deveriam proceder com ela, inclusive apontando erros e possíveis conseqüências de uma atitude incorreta. Para algumas profissionais, as crianças estão mais seguras na escola, onde recebem o atendimento correto para que se desenvolvam de maneira saudável, ou seja, as funcionárias sentem-se mais capazes do que as mães quanto ao atendimento às necessidades infantis. Como retrata a fala da professora M.:

[...] te preocupa mais com as crianças do que as próprias mães, tu às vezes se torna chata dizendo olha leva no médico, ele não está bem, não está comendo, vai ver o que tem [...] eu sei que eu estou fazendo isso mais é em virtude de eu ter que me preocupar com o desenvolvimento deles, essa é a minha função como professora da turma [...].

Muitas vezes observamos uma distância entre os professores e monitores e as famílias, há muitas reclamações de ambos os lados, as profissionais reclamam da higiene, dos cuidados com a saúde das crianças, de virem sem fraldas para as trocas, com piolho, doentes etc. Porém, muitas famílias falam das roupas que são perdidas, das quedas, das marcas de mordidas e dos resfriados constantes. Por acharem que se dedicam inteiramente aos cuidados com a criança, as professoras e

monitoras encaram as acusações como injustas, provocando uma dificuldade de relacionamento entre os adultos em geral. Há também uma espécie de julgamento com relação às famílias, especialmente ao comportamento das mães, onde predomina a idéia de que elas não valorizam o trabalho prestado, “largando” os filhos para que a escola dê conta.

Dessa forma, por mais que exista um mal estar na relação entre os professores e monitores, na organização das atividades diárias não foram verificadas diferenças quanto às funções desempenhadas por cada um deles, ambos dedicam o seu tempo às mesmas tarefas, principalmente aos cuidados. Segundo os professores, em função do tempo e do número de crianças, não é possível desenvolver atividades individuais ou brincadeiras estimulatórias, é preciso cumprir com as obrigações relacionadas aos cuidados: a alimentação, as trocas e as pequenas limpezas. Entramos, assim, no próximo eixo de discussão.

5.2 A EDUCAÇÃO E O CUIDADO

Desde o início desta pesquisa, esse foi um dos temas que veio nos acompanhando, tanto durante as observações, como nas entrevistas. Praticamente todas as pessoas entrevistadas pensam nesses dois termos como atividades distintas, destacando de maneira bem clara que o trabalho desenvolvido no Berçário I é de cuidado, que o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação praticamente não acontece. Isso é justificado, por elas, em razão do elevado número de crianças por sala, o que dificultaria o desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade, de atividades mais estimulatórias, tanto individuais quanto de grupo, apontando, inclusive, que há falta de tempo para se dedicarem às crianças, que

acabam não tendo a atenção que necessitam, como diz a monitora R. “Não dá para atender a todos, tem uns que nunca vão pro balanço.” No entanto, percebemos, durante o período da pesquisa de campo, que na Escola B, nos dias em que faltavam muitas crianças, chegando a permanecer na sala até duas crianças em um turno, essa atividade ou atenção individualizada não acontecia. Nesses momentos, as profissionais que estavam em sala se dedicavam a conversas, a outras atividades, não usando o tempo disponível para as crianças, inclusive justificando que se aproveitarem o tempo para dar colo e uma atenção maior “elas vão se acostumar mal”. Cabe perguntar: por que razão esses profissionais acabam se dedicando exclusivamente aos cuidados? O que os impediria de desenvolver outras atividades e de estabelecer um outro laço com as crianças?

É importante destacar que, para essas profissionais, “*cuidado*” se refere ao atendimento às necessidades básicas: alimentar, trocar, limpar, atividades que socialmente são relacionadas ao papel da mãe. Em decorrência disso, encontramos nas falas das entrevistadas uma confusão com relação ao que seria o papel de professor ou monitor e de mãe, “[...] todos aqui são meus filhos”. (Monitora C.). Nesse modelo de Educação Infantil como substituta da família nas atividades de rotina, é possível perceber que o aspecto educacional é visto apenas enquanto tarefas pedagógicas, incluídas nos intervalos de uma rotina, muitas vezes rígida e voltada à alimentação e à higiene da criança.

Encontramos, também, uma vertente muito forte da visão compensatória da Educação Infantil, segundo a qual essas instituições devem assumir o papel não desempenhado de forma satisfatória pelas famílias, que, vindas de classes menos favorecidas economicamente, são vistas como inaptas à realização das atividades ligadas aos cuidados. “O que a mãe não pode dar eu tento oferecer”. (Professora

M.). “[...] são crianças que passam o dia todo fora, o meu papel é muito importante, porque eu tenho que sanar uma série de deficiências com relação à afetividade, [...], querendo ou não eu vou ter que fazer essa função”. (Monitora A.). Em contraposição a isso, observamos que alguns profissionais, principalmente na Escola A, defendem a idéia de que a criança pequena, de zero a três anos, não deveria ir para a escola, porque ela precisa de carinho, de colo, o que elas não conseguiriam dar, “Por isso não trouxe meu filho pra cá”. (Monitora R.). Isso demonstra, como já afirmamos anteriormente, o caráter ambíguo dessas instituições.

Como dissemos, a educação, que, segundo elas, é pouco desenvolvida na sala de aula do Berçário I, se refere às atividades estimulatórias com a finalidade de desenvolver habilidades. Porém, para a psicanálise, educar é permitir o ingresso da criança na cultura, é transmitir marcas simbólicas, indo para além das atividades planejadas. Assim também o cuidado, que para essa linha teórica, tem um significado diferente do que o apresentado pelas concepções higienistas. É através do cuidado que a criança vai sendo marcada com a sua história, com os significantes que lhe outorgarão um lugar. Então, podemos dizer que o cuidado, além de satisfazer as necessidades, garante a emergência psíquica do sujeito e a sua entrada no simbólico.

5.3 A ROTINA

Encontramos no Plano Político Pedagógico das Escolas Municipais Infantis do Município onde desenvolvemos esta pesquisa uma referência quanto à importância da rotina; nele, está escrito que ela é a âncora do dia-a-dia, estruturando o cotidiano, servindo de fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Embora a

organização da rotina diária seja a mesma para todas as Escolas Municipais Infantis, elas acontecem de forma diferente e, por esse motivo, optamos por descrevê-las separadamente.

ESCOLA A

Normalmente, as crianças chegam entre 8 h. e 8 h. e 30 min.; algumas são trazidas por tias, tios, avós, irmãos, pais; outras vêm com um transporte escolar particular. À medida que vão chegando, vão sendo recebidas pela professora ou pela monitora que as acolhe, trocando poucas palavras com o adulto, que logo vai embora. Após a chegada, as crianças que necessitam recebem uma mamadeira de leite, as demais, caso queiram, recebem uma mamadeira de chá. Muitas deitam em colchões que são colocados no chão em frente ao espelho, outras ficam andando pela sala explorando o ambiente, assim permanecem até aproximadamente as 9 h. e 30 min., que é a hora do lanche, quando é servida normalmente uma fruta. Nem todas as crianças comem nesse horário. Após o lanche, a professora espalha pelo chão da sala uma série de brinquedos, que são explorados ativamente pelas crianças.

Durante o dia, não há um horário estipulado para a troca das fraldas, elas acontecem conforme a necessidade de cada um. Em torno das 10 h. e 30 min. o almoço começa a ser organizado, ele é preparado na cozinha da escola e levado até a sala, onde a professora e a monitora se encarregam de distribuir nos pratos e dar a cada criança. Não há um local específico para isso, algumas são alimentadas nos balanços, outras no chão ou no colo da professora ou da monitora. Segundo a monitora A., esse é o horário mais complicado do dia, pois as crianças ficam

impacientes, querem ser atendidas ao mesmo tempo, o que dificulta o trabalho. Diante da necessidade, em algumas situações, a diretora ou a coordenadora entram para auxiliar.

Ao meio dia, algumas crianças são encaminhadas aos berços; outras, aos balanços suspensos na sala, e outras ainda, para os carrinhos, é a hora do sono. Não há uma atenção especial nessa hora, a maior parte das crianças dorme sozinha, as que resistem são embaladas por um certo tempo. Não há um horário estipulado para o acordar, conforme a necessidade algumas despertam mais cedo, enquanto outras permanecem dormindo. Por volta das 15 h., é servido o lanche, frutas, bolachas ou cremes. Todo o cardápio da escola é organizado pelo Serviço de Nutrição da Secretaria Municipal de Educação. Após o lanche, as crianças voltam a brincar pela sala, até que aos poucos vão indo embora, as últimas saem por volta das 18 h..

O que podemos perceber, durante esse tempo de observação, com relação à rotina de trabalho, é que tanto as professoras quanto as monitoras não se preocupam em respeitar um horário determinado, a não ser o de almoço, pois interfere na rotina da cozinha. Não há um horário específico para os lanches, à medida que as crianças vão pedindo ele é oferecido; da mesma forma o sono, as crianças não são obrigadas a dormir e acordar todas na mesma hora. Segundo as entrevistas das monitoras R. e A. e da professora S., a rotina existe, é nítida, mas é flexível, existe o respeito ao tempo de cada criança.

ESCOLA B

Nessa escola, as crianças começam a chegar em torno das 7h. e 20 min. até as 8 h.; elas vêm normalmente acompanhadas por algum familiar e são acolhidas pela professora ou pela monitora. Logo que chegam vão para o trocador, onde uma das profissionais verifica as roupas, tira os calçados e as coloca no berço, logo depois recebem uma mamadeira de leite para que consigam dormir. Muitas resistem ao sono, levantam e ficam em pé no berço, mas são novamente deitadas, então uma das profissionais senta em frente ao berço embalando-o, assim insistem até que durmam. Independente da hora em que conseguiram dormir, às 9 h. elas são acordadas, fala-se alto, abrem-se as cortinas, tiram-se as cobertas, é a hora do lanche, que é dado pela professora e pela monitora com a criança em pé no berço, a professora fala muito alto e é muito rápida na hora das refeições, enche bem a colher e não dá tempo para que a criança consiga engolir. Quando todas as crianças já comeram, é a hora de trocar as fraldas; são pegas duas crianças por vez; de lá elas são colocadas no chão onde há alguns brinquedos. As 10 h. e 30 min. é servido o almoço, em cadeiras apropriadas para isso. Quando todas comeram, as 12 h. elas são colocadas no berço para o horário do sono; segue-se a mesma rotina para dormirem que aconteceu pela manhã. As 15 h. são acordadas para o lanche, trocadas e colocadas no chão com os brinquedos, até o horário da saída que acontece até as 18 h. e 30 min., aproximadamente.

Nessa escola, percebemos que a organização da rotina segue um horário rígido sem o respeito ao tempo da criança, é suposto que todas sintam fome, sede e sono no mesmo horário. Segundo a professora M. a rotina é simples e mecânica, passam todo o dia entre alimentações e trocas, não há tempo para as crianças. Embora percebamos nas entrevistas que as monitoras se incomodam com essa rigidez, ela não foi alterada. Como o atendimento à criança se dá de maneira

coletiva, seguindo uma organização pré-determinada, em alguns momentos observamos situações como: no final de uma manhã, a professora M. e a monitora N. terminavam de dar o almoço às crianças que eram soltas pela sala, porém um bebê de cinco meses é colocado sentado no carrinho. Enquanto elas lavavam e organizavam a louça e a cozinha, o bebê começa a dar sinais de cansaço, fecha os olhos e vai caindo para os lados. Observando isso, a professora M. passa a mexer com a criança a fim de despertá-la, dizendo que ainda não estava na hora de dormir, que ela devia ficar acordada, pois se dormisse nesse horário acordaria antes das outras crianças, atrapalhando o sono das demais. A professora vai então para o almoço, permanecem na sala o pesquisador e a monitora N., a criança então dorme. Ao retornar, a professora M. observa que o bebê dormiu e cobra da monitora o fato de ter deixado isso acontecer, ela então pega a criança no colo agitando-a para que desperte, o que acontece, provocando o choro. Isso demonstra claramente que não há um respeito quanto ao ritmo e ao desejo de cada criança, a organização se impõe.

Ao invés da rotina servir como organizador, a encontramos ligada à regra, a algo que impede a diferença e anula o desejo. Segundo Lajonquiére (2000), isso impossibilita que se produzam marcas simbólicas, podendo inclusive causar sofrimento psíquico. Conforme Bernardino e Kamers (2003), para além das rotinas, é preciso que se leve em consideração a singularidade do sujeito, é preciso trabalhar no sentido da humanização desse espaço.

A partir de agora, elegeremos outros eixos de discussão e que serão essenciais para a análise do material colhido nas observações. Esses eixos foram apresentados no terceiro capítulo desta pesquisa e, segundo J. Jerusalinsky (2002), referendam a constituição psíquica do sujeito. Acreditamos que a relação entre o

professor, o monitor e o bebê é de vital importância para a constituição psíquica desse pequeno ser, que nasce em uma posição de total dependência desse Outro cuidador que lhe venha dizer quem ele é, o que deseja e o que será no futuro, ou seja, alguém que invista nele. Nos apoiaremos nos quatro eixos apresentados pela autora para pensar como eles acontecem nas Escolas Municipais Infantis pesquisadas. Os eixos são: suposição do sujeito, estabelecimento de demanda, alternância presença-ausência e alteridade.

5.4 A SUPOSIÇÃO DE UM SUJEITO

Supor um sujeito é acreditar que o bebê é alguém capaz de desejar. Quanto a isso poderíamos nos interrogar a respeito da rotina diária das Escolas de Educação Infantil, em especial a Escola B: ela não sufocaria as possibilidades de manifestação da criança, já que o sono, a fome, as trocas são antecipadas às necessidades? Não há tempo de sentir fome; pela descrição das atividades desempenhadas pelos professores e monitores, percebemos que a criança é alimentada praticamente a cada duas horas; mesmo sem terem sono são postas no berço para que durmam. Onde está a possibilidade de desejar?

A certeza apresentada pelos educadores, durante as entrevistas, com relação ao saber sobre as crianças, de que através dos anos de experiência e do convívio diário é possível identificar as causas das suas manifestações, demonstra que elas não se interrogam sobre se a resposta dada à criança é realmente a que esta esperava. Para a professora M., a causa dos choros, dos resmungos, diz da rotina de trabalho, dependendo do horário em que eles acontecem, tem um sentido específico, fome, dor ou manha, como se os desejos fossem organizados segundo o

movimento dos ponteiros do relógio. Lembramos que o Projeto Político Pedagógico das Escolas de Educação Infantil do Município assinala que a função da rotina é prever os acontecimentos, supondo um controle das atividades diárias. Essa certeza absoluta frente ao que se passa com a criança a condena a um aprisionamento, pois o significante não tem como ser introduzido. Não levar em conta o desejo da criança, não supor que ali há um sujeito, pode deixá-la numa posição de objeto de um outro, um objeto que funcionaria segundo as previsões das suas cuidadoras, que poderia ser manipulado mecanicamente como um boneco. Com isso, podemos ver que não existe a suposição de um sujeito nesse pequeno ser, de que possa haver algo para além do determinado pelo professor ou pelo monitor.

Podemos perceber, também, que mesmo não tendo uma atenção exclusiva, cada criança assume um significado diferente para cada um dos adultos. Segundo Coriat (1997), o adulto cuidador irá manipular o bebê conforme os significantes da sua história. Com relação a isso, ouvimos várias vezes a monitora N. se referindo ao fato de não ter conseguido engravidar e que isso afetaria a sua relação com as crianças na escola, já que as vê como seus filhos. Além disso, percebemos na Escola A que os resmungos de uma determinada criança são sempre traduzidos como manha, em resposta a isso ela sempre recebe colo, chegando a ficar várias horas agarrada às educadoras; já o choro de outra criança é sempre sinal de doença e, por qualquer motivo, é avisada a família para que venha buscá-la.

É através do olhar que supomos no outro um desejo, aí está em jogo a specularidade, o olhar como representação, um olhar que antecipa um sujeito. É através do olhar, da imagem refletida pelo Outro que a criança se vê, construindo sua imagem corporal. Como vimos no terceiro capítulo, isso está ligado ao Estádio do Espelho, processo em que o corpo, inicialmente esfacelado da criança, adquire

unidade, processo muito importante para o desenvolvimento psíquico do sujeito. Porém, como vimos anteriormente, a troca de olhares acontece de maneira muito precária nas instituições pesquisadas, principalmente na Escola B. Na hora das alimentações isso fica mais evidente, ao oferecer o alimento, a professora M. enchia bem a colher e empurrava para dentro da boca da criança; sem esperar o tempo necessário para ela engolir, empurrava mais uma colherada e assim sucessivamente, até que começavam as ânsias, tosses e vômitos. A professora, irritada, insistia um pouco mais e acabava desistindo, dizendo: “Se você não quer comer não te dou mais, pronto”. Por vezes empurrava mais comida, dizendo: “Tu precisa comer se não vai pro hospital e vai tomar injeção”.

Parecem ficar claras as dificuldades desse profissional em ver no outro alguém com desejos e necessidades diferentes dos seus, além de não respeitar o tempo da criança para que possa obter prazer com a alimentação. Este prazer está ligado à pulsão oral e não se refere somente à sucção, à alimentação, mas à palavra. A função orgânica ligada à necessidade precisa estar articulada ao significante para que seja interpretada como demanda. Quanto mais a alimentação ficar marcada simplesmente pela ingestão de alimentos e a resposta ficar ligada à necessidade, mais a criança se recusará a comer, como tentativa de barrar a intrusão desse cuidador, ou seja, ela recusa como forma de sustentar a sua posição desejante.

Freud (1905) fala que a relação que a criança estabelece com quem a cuida é uma fonte de satisfação, a alimentação, por exemplo, vai para além da satisfação orgânica da fome. O registro psíquico desta experiência modificará para sempre a reação do bebê frente ao estímulo proveniente da necessidade orgânica. Nas

manipulações do vestir, do trocar, também têm lugar as sensações provocadas pela satisfação.

Spitz (1998) afirma que toda criança tem um comportamento alimentar diferenciado e que isso modela as relações com o outro cuidador.

A reação da mãe permissiva será diferente da reação da mãe rejeitadora ou hostil; a da mãe segura, diferente daquela da mãe ansiosa ou com sentimentos de culpa. É igualmente óbvio que o problema da mãe irá se refletir no comportamento do bebê, levando sob certas condições a um agravamento do conflito. (p.101).

Assim, quando falamos em cuidado, não estamos nos referindo à simples realização de tarefas, mas sim de um cuidado que produz marcas simbólicas, um cuidado subjetivante. O trocar, o alimentar, o limpar não são simplesmente tarefas que compõem um tratamento asséptico, apesar de sabermos que o discurso higienista ainda está muito presente nas instituições; há ali um corpo que não pode ser visto como puro organismo. É, portanto, na relação que se estabelece entre o bebê e seu cuidador que poderá haver uma facilidade ou dificuldade com relação à instalação do psiquismo, podendo inclusive ser a causa de sintomas precoces como os refluxos, os vômitos, os distúrbios do sono, entre outros. A questão essencial, que se impõe, é que a maternagem precisa ser realizada, independentemente de ser o professor ou o monitor o seu responsável, pois, segundo Penot (1997), a falta do estabelecimento do laço entre a criança e seu adulto cuidador pode impedir a constituição psíquica de um sujeito.

É importante dizer que se o cuidador não supõe na criança um sujeito, se ele não supõe que esse pequeno ser possa ter desejos diferentes dos seus, se ele não se interroga com relação a esse pequeno ser, o estabelecimento da demanda também terá dificuldades de ser organizado e isso poderá trazer conseqüências para o desenvolvimento da criança.

5.5 O ESTABELECIMENTO DE DEMANDA

Sabemos que a dependência absoluta do bebê humano, após o seu nascimento, o leva a reagir diante das suas necessidades; através do choro, procura o alívio de suas tensões, um choro que também busca tradução e apaziguamento. É através da interpretação dada pelo Outro cuidador que a necessidade é anulada e esse choro é transformado em demanda. Os cuidados, então, têm como função articular as manifestações espontâneas do bebê à significação simbólica, o choro transforma-se em mensagem. Jerusalinsky (1984) explica que uma das funções do agente materno é operar com a dupla tradução, ou seja, traduzir a ação do bebê em palavras, *“você quer brincar”*, e as palavras em ação, *“agora nós vamos descansar um pouco”*. Essa dupla tradução faz a circulação imaginário/simbólico. Segundo o autor, os códigos usados para isso integram o conhecimento inconsciente e fazem parte das marcas contidas na subjetividade do cuidador.

Podemos relacionar a isso o que discutimos no terceiro capítulo com relação à pulsão invocante. Segundo Coriat (1997), é através da palavra que o adulto anima o corpo da criança, que por si só não tem voz, a infância então é o reino da voz outra. O choro só terá um significado à medida que vier seguido da palavra, da tradução dada pelo Outro cuidador. Podemos dizer também que a voz é incorporada como alimento, ela dá sustentação à palavra, é através dela que o sujeito é referido ao desejo do Outro.

Porém, em instituições que trabalham com crianças pequenas, muitos choros, gritos e esperneios se perdem no vazio, ou são interpretados apenas como necessidades orgânicas. É através da voz, da palavra, que se estabelece a troca entre o cuidador e a criança, é através dela que poderá demonstrar satisfação ou

insatisfação. Somente quando suas manifestações forem vistas como um apelo dirigido a um Outro que elas sairão do registro da necessidade, transformando-se em demanda.

Durante as observações realizadas nas escolas, foi possível perceber que, na Escola B, na grande maioria das vezes, as crianças não eram escutadas, seus apelos não recebiam tradução, o grito virava puro grito, o choro, um puro choro, vazio de sentido. Em vários momentos presenciamos crianças chorando sem serem acolhidas; enquanto isso acontecia, os educadores lavavam a louça, conversavam, algumas vezes a professora M. dizia “Deu, pode parar de chorar, já chega”, sem ir ao encontro da criança. Sem obter respostas para seus apelos, acabavam silenciando. Estabelecer a demanda é supor que ali há um sujeito que tem desejos independente do cuidador; quando isso não acontece, as manifestações da criança não são reconhecidas como apelos dirigidos a um Outro encarnado. O atendimento acontece, dessa forma, no real do corpo, o cuidado será somente o atendimento às necessidades vitais, o que faz com que as crianças gradativamente passem a não mais se dirigir ao adulto em busca de respostas.

Por outro lado, podemos verificar que, nessa escola, algumas crianças não expressam nenhum tipo de reação, há carência de um olhar estruturante, de alguém que venha inseri-las no mundo simbólico, o que faz com que os objetos, as educadoras e as outras pessoas passem a ser indiferentes a elas. Os brinquedos não são buscados, eles são encontrados; com eles, são realizados movimentos mecânicos de bater no chão, nas paredes; a entrada e saída de adultos na sala também não é sentida como problema, em nenhum momento houve estranhamento, ou qualquer manifestação produzida pela entrada de pessoas estranhas ou na saída de um dos educadores. O mecanismo usado pelas crianças para qualquer tipo de

manifestação é sempre o choro. Diferente do que acontecia na Escola A, onde em vários momentos as crianças estranhavam a entrada do pesquisador, onde as saídas dos professores e monitores provocava resmungos, choro e até o deslocamento de algumas crianças para perto da porta a fim de aguardar o seu retorno.

Penot (1997) comenta que um dos elementos pelo qual podemos detectar sinais precoces de transtorno psíquico seria a falta de olhar entre o bebê e a sua mãe, ou seu cuidador; o olhar, então, é de fundamental importância para a vida psíquica da criança. É através dele que o desejo será expresso, por onde o bebê se vê, por onde terá acesso aos significantes da sua história, sentindo-se amado e seguro.

Com relação a esse aspecto, encontramos diferenças nas observações realizadas na Escola A e na Escola B: na primeira, parece existir um envolvimento maior por parte dos educadores com as crianças, observamos que existem tentativas, principalmente durante as trocas e as alimentações, de um atendimento mais individualizado. Enquanto realizam essas tarefas, vão conversando, tocando e olhando a criança, atribuindo um sentido às suas reações. Com isso, percebemos que as crianças procuravam mais ativamente o olhar adulto na ocasião de uma queda, de alguma briga entre eles, de uma conquista, para que então fossem significados. Algumas procuras eram em vão, o adulto muitas vezes estava distraído em outra tarefa e nem percebia o apelo da criança. Nessas ocasiões, muitas vezes, o olhar do pesquisador era procurado enquanto uma referência mais consistente.

Na Escola A, existe uma diferença quanto ao trabalho dos profissionais que atendem às crianças pela manhã e pela tarde. À tarde, a professora e a monitora são menos afetivas, têm um contato mais restrito com as crianças, com isso

percebemos que elas ficam mais agitadas, chorando com mais freqüência. Por vezes, essas profissionais criticam o trabalho realizado pelos colegas. Numa certa ocasião reclamaram que, pela manhã, as crianças haviam recebido mamão de lanche e por isso estavam fazendo mais cocô à tarde. Nesse turno de trabalho, os cuidados, principalmente as trocas, não acontecem com tranqüilidade, elas demonstram nojo, por vezes fechando o nariz, abrindo a porta da sala e usando aromatizador. Isso também acontece na Escola B, onde a professora pega as fraldas sujas com a ponta dos dedos, jogando longe.

Nessa escola, também não encontramos momentos de atenção exclusiva à criança. Embora lidar com o bebê suponha uma relação a dois, no contexto das instituições de Educação Infantil, a relação é sempre coletiva, o que não impede que o laço se opere. Quando falamos na relação do Outro primordial com o bebê, supomos uma relação de exclusividade, já a relação com o Outro cuidador é sempre coletiva. O atendimento aos bebês, quando acontece, se dá conforme as possibilidades dos adultos; por vezes, um deles inicia uma tarefa e outro termina. A hora da alimentação é interrompida quando uma outra criança precisa de um atendimento mais urgente, no sono duas são embaladas ao mesmo tempo; nas trocas de fraldas, enquanto o adulto troca uma, chama a atenção de outra ou conversa com sua colega de trabalho. Lembrando novamente que isso não é empecilho para o desenvolvimento da criança, o importante é a maneira como esse Outro cuidador vai operar com esse laço. O que percebemos nas observações é que, na Escola A, por mais que os atendimentos se dêem no coletivo, acontecem momentos de dedicação exclusiva; enquanto uma das profissionais troca as fraldas ou a roupa de uma criança, a outra cuida das demais, possibilitando que a primeira possa conversar, tocar, acariciar e estimular a criança. Porém, na Escola B, isso não

acontece, nem nos dias em que havia apenas duas crianças na sala de aula essa relação exclusiva acontecia. Como as crianças praticamente não eram atendidas, no restante do tempo, elas pouco procuram o olhar dos adultos. Percebemos em algumas delas um olhar vago, para o nada, sem demanda, o que pode caracterizar sinais de desamparo psíquico.

Além disso, podemos perceber que há, nessa escola, uma incidência muito grande de faltas que são justificadas por motivo de doença: das 18 crianças matriculadas, durante os dias de observação, não se encontravam presentes mais do que oito delas, chegando, inclusive, em muitos dias, a permanecerem duas crianças na sala de aula. Será que as causas dessas faltas podem ser justificadas apenas através do mal estar físico? Que questões psíquicas poderiam estar implicadas?

Podemos relacionar a isso o fato de termos presenciado, em vários momentos, crianças recusando a alimentação. Um dos casos mais sérios foi o de um menino de um ano e três meses que vinha manifestando uma certa apatia, não reagia a agrados e desagradados, ficava deitado no berço, quieto, olhando para o nada, não buscava o olhar dos educadores. Esse comportamento não era percebido pelos adultos cuidadores, já que não havia, por parte deles, um olhar de investimento para com essa criança. Era um menino vindo de uma família com pouquíssimos recursos financeiros, por vezes a mãe era criticada pela falta de higiene do filho, pelo estado das roupas e das fraldas. Era a única criança em quem era dado banho, já que tanto a professora quanto as monitoras diziam não suportar seu cheiro.

Com o passar do tempo, ela começou a recusar a alimentação, aceitava apenas a mamadeira, complicando ainda mais a sua situação. Foi somente então

que a professora M. percebeu que algo não ia bem, conversou com a mãe e exigiu que esta tomasse providências. O menino foi levado ao médico, que detectou um quadro de anemia profunda, podendo evoluir para uma leucemia, caso não fosse tratado corretamente. Por vários dias ele permaneceu em casa, sob os cuidados da mãe. Quando retornou para a escola estava organicamente melhor, mais forte, mais ativo; porém, não houve qualquer modificação com relação ao atendimento que recebia na escola, apenas passaram a investir um pouco mais em sua alimentação, que passou a se normalizar aos poucos. Sua apatia continuou evidente, como se ele tivesse desistido de reivindicar seus desejos, de se fazer escutar pelo Outro. Essas crianças silenciosas, passivas, muitas vezes agradam os cuidadores, pois não incomodam, não reivindicam, sendo por isso, mais fáceis de lidar. Como diz a monitora C. “ela é um amor, onde você coloca ela fica, não reclama de nada, tudo tá bom, parece que nem tem criança na sala, bom se todos fossem assim.”

5.6 A ALTERNÂNCIA PRESENÇA-AUSÊNCIA

Segundo Spitz (1998), privar a criança do desprazer durante o primeiro ano de vida é tão prejudicial quanto privá-la do prazer, ou seja, tanto o prazer como o desprazer são importantes para a formação do sistema psíquico. A alternância presença-ausência corresponde à possibilidade que o adulto cuidador tem de não responder a todos os pedidos da criança, abrindo espaço para a entrada da lei, de um terceiro, do qual falaremos no item seguinte. Isso quer dizer que a relação entre o cuidador e a criança não pode ser marcada só de presença e nem só de ausência; um cuidador sempre presente obtura a possibilidade da falta e, com isso, a organização do desejo, não há a suposição de um sujeito, não há interrogações, só

certezas. E quando um cuidador se coloca como pura ausência, o bebê não se manifesta, não convoca a presença materna. Diante do que observamos do trabalho das professoras e monitoras, podemos dizer que essa alternância pouco acontece, pois, como já dissemos em outros momentos, a maioria dos pedidos das crianças não são atendidos.

Para Spitz (1998), a necessidade e a sua satisfação são evidentes, as primeiras percepções surgem daí. No dia a dia do bebê, as necessidades se repetem em intervalos breves, mas nem sempre elas são atendidas imediatamente. “Entre a sensação de necessidade e seu desaparecimento através de satisfação da necessidade, são freqüentes as demoras”. (p.83).

Essa presença-ausência também pode ser representada através do jogo do *fort da*, descrito por Freud (1920), em que a criança, pela brincadeira, encena as idas e vindas da mãe, suportando a sua falta. Esse jogo foi observado principalmente na Escola A, onde, a todo momento, as crianças ficavam abrindo e fechando as portas, jogando os brinquedos para longe e indo buscar, por vezes jogavam e esperavam que algum adulto trouxesse de volta, se escondendo embaixo da mesa, atrás da porta e até dentro do armário. No entanto, na Escola B, há poucos exemplos disso, na maioria das vezes, elas brincam de bater os objetos no chão, nas paredes, arrastam os brinquedos produzindo sons, algumas sobem numa almofada grande e ficam batendo na porta e outras ficam debaixo dos berços.

Nessa turma, havia dois bebês, um de cinco e outro de seis meses, que sempre ficavam sentados ou deitados nos carrinhos; quando um deles era retirado de lá, era colocado em um cercadinho pequeno, que ficava isolado das demais crianças, na parte da cozinha, mais precisamente entre a parede e a geladeira. Ao ser posto lá, chorava muito, eram então colocados alguns brinquedos e dali ele saía

para os lanches, trocas e para dormir. Segundo a professora M., ele ficava lá isolado porque ainda não tinha se adaptado à escola e se ficasse junto às crianças maiores, no chão, iam machucá-lo, já que estas correm pela sala e jogam os brinquedos. Certo dia foi perguntado à monitora C. se realmente não havia possibilidade de essa criança ficar junto com as demais, ela então é retirada do cercadinho e colocada no chão. Lá fica tranqüila, sem acontecer nenhum incidente como previa a professora M. Porque então essa criança era mantida presa e isolada das demais? Seria pelo fato de, ao ser colocada no chão, exigir das profissionais uma atenção e um cuidado maior? Ou teriam outras questões implicadas?

Podemos concluir que, na Escola A, onde as crianças recebem por alguns momentos uma atenção mais individualizada, onde existe uma preocupação maior com as crianças, onde acontecem trocas de olhares, onde há alternância entre momentos de atenção e ausências, as crianças também demonstram isso nas brincadeiras. Porém, na Escola B, onde prevalecem os momentos de ausência, as crianças respondem a isso também através da ausência, não estabelecendo uma demanda, não indo em busca de um olhar, de uma resposta, tendo como consequência a organização de uma relação mecânica entre os adultos cuidadores e as crianças, as ações e as brincadeiras também assumem esse modelo.

Eram raras as vezes onde a professora e as monitoras interagiam ativamente com as crianças, como se comprova nos dois exemplos a seguir. Numa certa tarde, a professora M. resolve desenvolver uma atividade, pintando o rosto das crianças com motivos infantis. Ela então puxa uma por vez, coloca-a deitada ou sentada no seu colo e pinta seu rosto. Depois disso, larga e puxa outra, repetindo o mesmo gesto com todas elas, não há um objetivo nessa atividade, as crianças nem vêem os seus rostos no espelho, pois este fica na parte da cozinha, a atividade é puramente

mecânica. Em outro momento, a mesma profissional senta no chão para brincar com as crianças, uma menina de um ano e dois meses se aproxima com uma boneca no colo, a professora a puxa para perto de si e diz que vai ensiná-la a “nanar” o nenê. Pega a boneca e passa a embalá-la em seu colo, a criança permanece em pé na sua frente observando, a professora então devolve a boneca e pede para que ela reproduza seus movimentos, o que não acontece, ela então pega nos braços da criança forçando um movimento, o que provoca o choro.

Na perspectiva psicanalítica, é através da brincadeira que a criança encena o seu mundo, expressa os seus sentimentos. Essa atividade é interrompida pela professora que diz ter que ensiná-la a brincar, impondo ações. Isso é reflexo de um trabalho pedagógico que supõe que a relação entre professor e aluno é uma relação entre aquele que sabe e o outro que deve aprender.

As dificuldades no estabelecimento do jogo de presença e ausência também ficam visíveis quando a professora M. ignora o tempo de resposta das crianças no momento das refeições, conforme descrevemos anteriormente, e na falta da troca de olhares e de fala. Para concluir, podemos dizer que a sintonia entre adultos e crianças é fundamental para que um vínculo se estabeleça, para que esse pequeno ser se sinta amparado e compreendido, é somente a partir do laço com o Outro que o sujeito pode advir.

5.7 A ALTERIDADE

Esse eixo corresponde à função paterna, à entrada de uma instância terceira que inscreverá a criança no circuito do desejo. Nos cuidados prestados a ela, existe uma relação complementar entre a função materna e paterna, pois ao mesmo tempo

em que a mãe responde ao pedido do filho dando de mamar, ela precisa supor que ali há um sujeito, percebendo quando ele está saciado, independentemente de querer continuar a oferecer o seio. Dessa forma, a função paterna age como um limitador do gozo materno, possibilitando o desenvolvimento psíquico desse pequeno ser. Nas Escolas de Educação Infantil, os professores e monitores sustentam esse lugar de lei, que diz da organização da instituição, da rotina diária e da organização social.

Nas entrevistas, algumas dessas profissionais destacam a importância do estabelecimento de regras, mesmo para os bebês, justificando que são elas que sustentarão o lugar deles ali, que é preciso que aprendam que nem tudo é possível. Lajonquiére (2000) faz uma distinção entre a regra e a lei, dizendo que a função paterna está ligada à lei, à aquilo que vem promover a separação e abrir um mundo de possibilidades para a criança. Já a regra anula a condição desejante, pois impõe uma organização fechada na qual todos devem responder da mesma forma.

Com relação a isso, podemos dizer que a Escola B parece se organizar através da regra, da imposição de uma ordem que ignora os desejos dos sujeitos ali implicados, nada pode sair fora do planejamento, como verificamos na rotina diária de atendimento à criança. Isso demonstra claramente que não está acontecendo o atravessamento da função paterna. Já a Escola A parece conseguir trabalhar com a lei, sustentando a organização da instituição sem perder de vista os desejos individuais, o que abre a possibilidade para uma rotina mais flexível.

É importante destacar que não existe um modelo de como operar com esses quatro eixos que referendam a constituição subjetiva, não há uma fórmula de escola perfeita. Enquanto temos a Escola A operando com a pedagogia, com o objetivo de desenvolver capacidades, a Escola B parece se encontrar presa ao período Pós

Primeira Guerra Mundial, até aproximadamente 1942, quando, segundo Spitz (1998), nos Estados Unidos, os bebês eram alimentados segundo um programa rígido, subordinado ao relógio e com uma quantidade pré-determinada de alimento, sem levar em consideração as necessidades e a satisfação das crianças, impondo a todas um padrão alimentar. Situação que, após 1942, foi sendo modificada. Dessa forma, podemos dizer que nesse modelo de trabalho não há possibilidade do atravessamento da função paterna, da lei, pois o que opera é a regra, a anulação da criança enquanto sujeito impondo a ela desejos pré-determinados por uma rotina rígida e inflexível. Mas que conseqüências isso acarretaria para o desenvolvimento psíquico das crianças?

Nessa escola, encontramos sinais visíveis de desamparo psíquico; por mais que as crianças estejam sendo cuidadas, ou seja, alimentadas, limpas e protegidas, subjetivamente elas estão desamparadas. Seu corpo não é introduzido na ordem da linguagem, as operações são mecânicas, o corpo é esvaziado de sentido. Diante disso, aparecem as crianças apáticas, que recusam alimentação, que resistem ao sono, ou que dormem por mais tempo e os adoecimentos constantes. Percebemos, no decorrer do período de observação, que os quatro eixos fundamentais para o desenvolvimento psíquico acontecem de maneira muito frágil, podendo nos fazer pensar na possibilidade do desenvolvimento de alguma patologia.

No momento em que observamos a relação que se estabelece entre as cuidadoras e as crianças na Escola B, percebemos indicadores que nos servem de alerta, que nos apontam para algo que não vai bem. É claro que não podemos determinar ou indicar patologias específicas, já que elas não são decididas na infância e sabemos que a construção subjetiva é marcada pela imprevisibilidade.

Mas podemos olhar mais atentamente para o que vem acontecendo com essas crianças nessa escola em especial.

A esse respeito, Spitz (1998) afirma: “[...] na primeira infância, as influências psicológicas prejudiciais são a consequência de relações insatisfatórias entre mãe e filho.”³⁰ (p.209), o que podemos estender para a relação entre os adultos cuidadores nas instituições e as crianças. Diante disso, o autor divide as relações patogênicas em: relações inadequadas e relações insuficientes entre mãe e filho. Para além dessas, determina uma segunda categoria, as doenças de carência afetiva: carência total e parcial e nisso não estão incluídas as necessidades vitais. Segundo o autor, a *Depressão Anaclítica* poderia ser um dos sintomas da carência afetiva; em suas pesquisas, ele descreve mês a mês a evolução da síndrome:

Primeiro mês: As crianças tornam-se chorosas, exigentes e tendem a apegar-se ao observador quando este consegue estabelecer contato com elas.

Segundo mês: O choro freqüentemente transforma-se em gemido. Começa a perda de peso. Há uma parada no quociente de desenvolvimento.

Terceiro mês: As crianças recusam o contato. Permanecem a maior parte do tempo de bruços na cama, um sintoma patognomônico [...]. Começa a insônia, a perda de peso continua. Há uma tendência para contrair moléstias; o atraso motor torna-se generalizado. Início da rigidez facial.

Após o terceiro mês: A rigidez facial consolida-se. O choro cessa e é substituído por lamúria. O atraso motor cessa e é substituído por letargia. O quociente de desenvolvimento começa a diminuir. (Spitz, 1998, p. 275-276).

Com isso, poderíamos nos perguntar: Teria esse quadro semelhança com os sinais que observamos em algumas crianças na Escola B? Segundo o autor, quando a criança permanece privada de uma mãe, sem receber um substituto aceitável por mais de cinco meses, acontece uma deterioração da sua condição, podendo chegar a quadros irreversíveis. Pensando nisso, o que poderíamos fazer para dar condições a essas crianças de saírem da condição de desamparo psíquico na qual se

³⁰ A escrita em itálico segue o texto original.

encontram? Mariotto (2003) nos aponta um caminho:

Portanto, propor que a creche seja não apenas um lugar de cuidados instrumentais, mas que se reconheça nisso o dispositivo de transmissão de saberes, afirmando sua vocação educativa – mais do que pedagógica -, é localizar também sua responsabilidade no trabalho de prevenção. [...] Tarefa que vai exigir da equipe não apenas um olhar diferenciado sobre a criança em constituição, mas também uma abertura para fazer de sua prática uma interrogação permanente, capaz de provocar uma mudança de posição junto à criança que é atendida, cuidada e educada. (p.46).

Com isso, podemos passar às considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho era o de pesquisar a respeito da relação que se estabelece em duas Escolas Municipais Infantis, localizadas em uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul, entre as crianças do Berçário I e suas professoras e monitoras, sob a perspectiva da psicanálise. A escolha por essa linha teórica deve-se à compreensão de que a mesma traz uma outra possibilidade de leitura do espaço escolar, principalmente no que diz respeito aos conceitos que permeiam esse universo, que são a educação e o cuidado. Para além disso, a perspectiva psicanalítica nos possibilitou dar um passo adiante, pensando acerca do desenvolvimento psíquico da criança nesse espaço, propondo que essa instituição possa ser entendida como um lugar onde opera a constituição psíquica.

Entendemos que, em razão das modificações que aconteceram no decorrer da História, o trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas assumiu um lugar de importância social, fonte de pesquisas e investigações. Até o presente momento, ainda são poucos os trabalhos voltados a pensar a respeito do desenvolvimento psíquico das crianças nesse espaço; a maioria das pesquisas estão voltadas para a área da Educação, com a apresentação de novas propostas pedagógicas para o trabalho na Educação Infantil. Existem também alguns trabalhos na área da Psicologia que buscam pensar a respeito do processo de adaptação da criança nessas instituições, outras apresentam novas técnicas estimulatórias a fim de contribuir para o desenvolvimento das crianças. Acreditamos, que a psicanálise pode nos proporcionar um olhar diferenciado, que nos leva a pensar que essas

instituições além de serem espaços coletivos marcados pela educação e pelo cuidado, assumem um papel de importância para a constituição subjetiva da criança, ocupando um lugar de representantes do universo simbólico, da cultura.

A idéia inicial desta pesquisa era de que encontraríamos esse espaço subjetivante nas escolas pesquisadas, onde as relações entre as crianças e suas professoras e monitoras fosse um elemento importante para o desenvolvimento psíquico. Porém, percebemos que o espaço encontrado, principalmente na Escola B, parece não dar condições para a construção da subjetividade através do brincar e da fantasia, inclusive propondo modificações na rotina estabelecida no espaço familiar, como o horário do sono e das alimentações.

Podemos dizer ainda, que são inúmeros os problemas enfrentados pelos profissionais que trabalham nessas instituições, entre eles a busca de uma identidade própria. As observações deixam claro que a Educação Infantil ainda assume um lugar ambíguo para os pais, para os profissionais que lá trabalham e para a comunidade. Ao mesmo tempo em que aparece nos discursos a defesa por um espaço de relação entre a educação e o cuidado, na prática isso se dissocia; o cuidado, entendido como puramente corporal, prevalece sobre as atividades pedagógicas, mostrando que a posição assistencialista está ainda muito presente. Isso se confirma na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, a pedido da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pelo Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (2006), em 52 creches e pré-escolas públicas e particulares, onde foram ouvidos 882 pais, professores e funcionários e 254 alunos. Nessa pesquisa, aparece muito forte a visão de que essas instituições têm como finalidade o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Ao ouvir pais e a equipe escolar, os pesquisadores perceberam que o cuidado com a criança preocupa mais do que os aspectos pedagógicos. Os

itens com maior proporção de pais que os consideram “muito importante” para uma boa escola foram cuidar bem da criança (92,5% dos pais), prédio limpo e bem cuidado (89,2%) e crianças bem tratadas (86,7%). Os de menor proporção entre 15 avaliados foram a preocupação em alfabetizar (67,9%), exigir ordem e disciplina (69,0%). (GOIS, 2006, p. C5).

Entre os docentes e funcionários, cuidar das crianças foi visto como atividade mais importante para 94,2% e, a menos importante, alfabetizar, com 47,9%. Já para as crianças de cinco e seis anos entrevistadas “A boa creche ou pré-escola é aquela que dá comida e brinquedo”.(Idem). Isso comprova que, mesmo com as alterações previstas pela lei, apresentadas no segundo capítulo desta dissertação, o trabalho diário das instituições de atendimento à criança pequena não passou por grandes alterações, o cuidado ligado à guarda e à assistência continua sendo o mais importante. Dessa forma mantém-se, nessas instituições, a dissociação entre educação e cuidado e conseqüentemente a tensão existente nas relações entre as professoras e as monitoras. Diferentemente disso, podemos pensar na posição da psicanálise, que entende que educar é subjetivar, que na construção psíquica da criança educação é cuidado, conforme trabalhamos no Capítulo 3.

Com relação ao que observamos nas escolas pesquisadas, foram encontradas diferenças fundamentais entre a Escola A e a Escola B. Na primeira, encontramos um espaço de maior respeito à criança e as suas famílias, onde os elementos que referendam a constituição subjetiva parecem conseguir se organizar; não encontramos indicadores sérios de risco psíquico para as crianças. Já a Escola B apresentou um quadro preocupante; percebemos, durante o período de observação, que as crianças encontravam-se numa situação de pobreza simbólica, de desamparo psíquico. Isso foi demonstrado por algumas crianças nas suas ações, nos seus mínimos gestos, através do olhar vago, para o nada, nos adocimentos constantes, nos problemas alimentares e de sono, entre outros. Há uma dificuldade

clara, nessa escola, em operar com os quatro eixos fundamentais para a constituição subjetiva e isso pode trazer como conseqüência a possibilidade do desenvolvimento de patologias psíquicas. Sabemos, no entanto, que não podemos nos referir a patologias específicas, pois elas não são decididas na infância e o desenvolvimento psíquico não acontece de maneira lógica e previsível. Segundo A. Jerusalinsky (2002), para que o sujeito nasça como ser falante é necessário que alguém suponha nele um sujeito, que lhe dê a chance de pedir e de representar o que ele não é. Caso isso não venha a acontecer, há condições de risco psíquico.

Penot (1997) fala de alguns indicadores de risco para a evolução do autismo, propondo uma intervenção precoce, no sentido de prevenir a evolução da síndrome. Sabemos que normalmente o trabalho clínico acontece *a posteriori*, mas segundo a autora, seria possível uma intervenção assim que aparecessem os primeiros sinais de que algo não vai bem com a criança. Seria preciso, então, detectar os sinais de risco psíquico para que, a partir destes, pudesse ser organizado um trabalho de intervenção precoce. Entendendo essa intervenção não para efeito de cura ou para erradicar os sintomas infantis, mas para poder acompanhar esse bebê quando começa a apresentar sinais de sofrimento.

Sendo assim, de que maneira podemos intervir diante do que foi observado na Escola B? Sabemos de maneira antecipada, e não vamos nos deter nesse aspecto, que o trabalho através de cursos de capacitação ou de palestras instrutivas não surte o efeito esperado na prática das professoras e monitoras. Durante anos, a Secretaria Municipal de Educação vem investindo no sentido de qualificar esses profissionais promovendo a formação continuada, que leva à escola várias pessoas, entre elas médicos, nutricionistas, educadores e psicólogos, a fim de discutirem sobre os mais diversos assuntos. Porém, não percebemos os efeitos disso no

trabalho diário com as crianças, provavelmente por esse modelo de intervenção ainda estar fortemente matizado por uma perspectiva higiênica, que coloca nos especialistas o saber sobre o desenvolvimento infantil, conforme vimos no Capítulo 2. Contudo, acreditamos que o trabalho do psicanalista no âmbito das escolas infantis não é o de inspecionar e/ou regulamentar o vínculo entre as cuidadoras e as crianças, mas o de poder fazer uma leitura desse espaço.

De início, acreditamos que deveríamos nos perguntar sobre a origem das dificuldades encontradas no atendimento às crianças nessa escola, será que são fruto do mal estar provocado pelas modificações dos últimos anos? De certa forma, as alterações provocadas pela passagem das Creches para Escolas de Educação Infantil marcaram tanto os profissionais que lá trabalhavam, no caso as monitoras, quanto os novos funcionários, as professoras, como vimos no primeiro e no quinto capítulo. Essa passagem foi sentida como uma imposição, não foram criados espaços de escuta para esses profissionais, apenas exigido que eles cumprissem com as novas ordens. Será que as dificuldades encontradas pelas professoras e monitoras no estabelecimento de um laço subjetivante com as crianças é reflexo disso? Haveria outros elementos em jogo? Quais?

Caberia a partir de agora uma investigação mais profunda, a fim de verificar os motivos pelos quais os quatro eixos que referendam o processo subjetivo não estão sendo operados. Para isso, é preciso fazer uma leitura da instituição e das relações que lá se estabelecem, proporcionando espaços de escuta, dando condições para a circulação do simbólico, o que teria efeito direto sobre as crianças, dando a elas a possibilidade de uma inscrição no mundo desejante. Não se trata de pensar na psicanálise como um saber que venha a dizer o que deve ser feito, mas

sim de oferecer às crianças e aos adultos um espaço de escuta daquilo que está sendo feito.

É preciso pensar a respeito da história dessa instituição e das pessoas que dela fazem parte, para que possamos entender como os laços se organizam nesse espaço. A escuta e a interpretação desses elementos pode produzir uma ruptura, ali onde há uma repetição se produz um corte, justamente para que se possa produzir o novo, re-significar o que acontece no interior da instituição.

Podemos pensar, por exemplo, na rotina diária de trabalho junto às crianças, percebemos que as monitoras expressam um certo descontentamento quanto à forma como ela é organizada; porém isso, não é discutido, nada é alterado. O que as impede de fazer diferente? Abrir para a possibilidade de fala pode, então, trazer à tona as dificuldades que se produzem na relação entre as crianças e as suas cuidadoras, podendo, a partir daí, abrir para o surgimento de novos caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. In: **História das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995. p.168-220.

ARAGÃO, Regina Orth de. O psicanalista na creche acompanhando o bebê em situação de separação. In: **Atendimento ao bebê**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BAPTISTA, Valéria Ferranti. **O infans, a creche e a psicanálise**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Amar, cuidar, subjetivar – implicações educacionais na primeira infância. **Estilos da clínica**, São Paulo, ano VIII, n. 15, p.58-71, 2003.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. São Paulo: Circulo do Livro, 1985.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

BERNARDINO, Leda Mariza Fisher. O Desenvolvimento, a perspectiva estrutural e a psicanálise. In: **O Bebê e a modernidade**: abordagens teórico-práticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.61-64.

BERNARDINO, Leda Mariza Fisher, KAMERS, Michele. A Creche e o brincar: alternativas para a educação no primeiro ano de vida. **Estilos da clínica**, São Paulo ano VIII, n. 15, p.48-57, 2003.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8069, de 13.07.1990. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2.ed. Brasília: Câmara do Deputados, 2001.

CABASSU, Graciela. Palavras em torno do berço. In: **Palavras em torno do berço**. 2. ed. Salvador BA: Àgalma, 2003. p.21-33.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**: uma crítica a Freud a partir de uma mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CIRINO, Oscar. **Psicanálise e psiquiatria com crianças**: desenvolvimento ou estrutura. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. **Infância & educação – era uma vez – quer que conte outra vez?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CORIAT, Elsa. **Psicanálise e clínica de bebês**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

CORIAT, Elsa; JERUSALINSKY, Alfredo. Desenvolvimento e maturação. **Escritos da Criança**, Porto Alegre, n. 1, p.65-71, 1987.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

CRECHE, Fiocruz. **Projeto Político Pedagógico: creche contando histórias, tecendo redes, construindo saberes**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

CRESPIN, Graciela. **A clínica precoce: o nascimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DAVIDSON, Françoise. **A creche**. Lisboa: LTC, 1983.

FERNANDES, Lia Ribeiro. **O Olhar do engano: autismo e Outro primordial**. São Paulo: Escuta, 2000.

FERRANTI, Valéria. O infans, a creche e a psicanálise. In: ANAIS DO III COLÓQUIO DO LEPSI, 2002, São Paulo. **Psicanálise, infância, educação**. São Paulo: Instituto de Psicologia, Lugar de Vida, agosto 2002. p. 191-195.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLEIG, Mário. (Org.). **Psicanálise e sintoma social**. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. c 1988. v.14, p.89-119.

_____. Projeto para uma psicologia científica (1950[1895]). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. c 1988. v.1, p.314-362.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. c 1988. v.7, p.118-230.

_____. O interesse científico da psicanálise (1913). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. c 1988. v.13, p.199-226.

_____. Os Instintos e suas Vicissitudes (1915). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. c 1988. v.14, p. 129-164.

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. c 1988. v.18, p. 13-88.

_____. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). In: _____ **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. c 1988. v.21, p. 75-174.

_____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1932-1933). In: _____ **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. c 1988. v.22, p. 13-222.
FÚLVIA, Rosemberg. (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

GILLIGAN, Carol. **Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher**. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GOIS, Antônio. Creche é necessidade básica, dizem crianças. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2006, 14 de março 2006. p. C 5.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

JERUSALINSKY, Alfredo Nestor. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. O nascimento do ser falante. In: **O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 51-60.

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Salvador: Àgalma, 2002.

JÚNIOR, Moysés Kuhlmann. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. **Os escritos técnicos de Freud [1953-1954]**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. (O seminário, livro 1).

_____. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955)**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. (O seminário, livro 2).

_____. **A relação de objeto (1956-1957)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. (O seminário, livro 4).

_____. **As formações do inconsciente (1957-1958)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. (O seminário, livro 5).

_____. **Angústia (1962-1963)**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 2005. (O seminário, livro 10).

_____. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964)**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. (O seminário, livro 11).

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LANGER, Rosa J. Papéis Básicos do Educador da Criança Pequena. In: **Creches: desafios e contradições da criação coletiva da criança pequena**. São Paulo: Ícone, 1992.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário de psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAHLER, Margaret. **O nascimento psicológico da criança**: simbiose e individuação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MANTOVANI, Susanna. As creches na Itália hoje: tradição e inovação. In: **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna; **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Atender, Cuidar e Prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. **Estilos da clínica**, São Paulo ano VIII, n. 15, p.34-47, 2003.

MERISSE, Antonio. et al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

MONTENEGRO, Thereza. **O Cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ, 2001.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

_____. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NODDINGS, Nel. **O cuidado**: uma abordagem feminina à ética e à educação moral. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

ONGARI, Bárbara. MOLINA, Paola. **A educadora e a creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. et al. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PENOT, Marie Christine Laznik. (Org.). O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas. **Coisa de Criança**, Salvador, n.1, 1991.

_____. **Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise**. São Paulo: Escuta, 1997.

PESQUISA Multicêntrica de Indicadores Clínicos para a Detecção Precoce de Riscos no Desenvolvimento Infantil. **Revista latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo: Escuta, 2003. p. 7-25.

PESTALOZZI, J. H. **Antologia de Pestalozzi**. Buenos Aires: Losada, 1946.

REIS, Maria Candida Delgado. **Tessitura de destinos**: mulher e educação, São Paulo, 1910/20/30. 1991. Dissertação (Mestre em História), Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

ROSSEAU, Jean – Jacques. **O pensamento vivo de Rousseau**. São Paulo: Martins, 1940.

SERRURIER, Catherine. **Elogio às mães más**. São Paulo: Summus, 1993.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papyrus, 1996.

SPONCHIADO, Justina Inês. **Docência e relações de gênero**: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 a 1995. 1997. Dissertação (Programa de Educação: história e filosofia da educação), Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

_____. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Proposições**, São Paulo, v. 10, n.1. (28), p. 28-39, março 1999.

VORCARO, Angela Maria Resende. Linguagem Maternante e Língua Materna: sobre o funcionamento lingüístico que precede a fala. In: **O Bebê e a modernidade: abordagens teórico-práticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.65-84.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WINE, Noga. **Pulsão e inconsciente: a sublimação e o advento do sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXO A – ILUSTRAÇÕES

ESCOLA A



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

ESCOLA B



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9

ANEXO B - ENTREVISTAS

ESCOLA A - PRIMEIRA ENTREVISTA:

Monitora R.

Formação: Magistério

1) Quando você começou a trabalhar com bebês? Trabalho há 14 anos na Educação Infantil na mesma escola, trabalhei em quase todas as turmas, comecei na Pré-escola. Entrei sem experiência, tu chegava na sala e tinha que dar conta, tinha que pesquisar, procurar, haviam reuniões, cursos, tinha uma coordenadora que orientava, trabalhava conosco nos ajudava. No Berçário I é o primeiro ano. No início não queria porque eu ia trazer a minha filha que tem a idade daquelas crianças, daí resolvemos não trazê-la, a direção me chamou e eu aceitei. Se eu tô aqui preciso trabalhar em todas as turmas, e assim a gente vai aprendendo.

2) Pretende continuar a trabalhar com bebês? No início achei difícil conciliar, tem uns que dormem, outros tão acordando, eu já sabia disso, mas estando lá dentro é mais complicado. O dia que não venho sinto falta, eu achei que eu não ia me adaptar, mas me adaptei bem. Se fosse pra escolher escolheria trabalhar com o Maternal I. O Berçário I é mais cuidar, claro que tu realiza algumas atividades com eles, mas não é todo dia que dá tempo, quando tem muita criança, ou quando tem uma doente não dá tempo. Passei mais anos no Maternal, as crianças já entendem as coisas, já socializam bem melhor. Pro ano que vem pedi o Maternal, é bom cada ano mudar de turma.

3) Você já tinha tido contato com bebês antes da escola? Acha que isso teve influência no seu trabalho? Não, no começo era creche, quando uma faltava

precisava substituir daí a gente aprendia. No tempo da Assistência a gente realizava o trabalho pedagógico como as professoras realizam hoje. Eram atividades mais de brincadeiras, mais passeios, não tanto como hoje que ficam dentro da sala. Essa mudança a gente sentiu, agora os professores ficam dando trabalhos na sala, na nossa época nós realizava atividades na sala, com tinta, mas eram mais brincadeiras no pátio com bola, roda, nem TV tinha. Na época da creche abria as 7 h. e fechava as 18 h. e 30 min.. Hoje abre as 7 h. e 30 min. até chegarem às crianças é 8 h. e 30 min., de tarde até as 18 h. e 30 min.. Hoje é mais educação, tem gente que fala ainda em creche, mas pra nós que trabalhamos aqui sentimos as mudanças, mudou pra melhor, vieram os professores, mais experiência, claro que não com a prática, mas com a teoria. A clientela mudou, de primeiro as crianças eram mais carentes, hoje o nível social é melhor. Antes a maioria vinha só pela alimentação e hoje já não é bem assim, tem crianças que nem o lanche da escola não comem, trazem de casa.

4) O que você acha do seu trabalho? Acho que eu realizo um bom trabalho, as crianças gostam de mim, até sentem a minha falta quando eu não venho.

5) Como você descreveria a sua função? Cuidar bem das crianças e educar também, mesmo que não seja tanto, acho que eu dou o melhor de mim.

6) Como você vê o trabalho entre a educadora/monitora? Trabalhamos em conjunto, claro que ela tem planejamento eu não tenho, ela fala pra mim, nós sempre conversamos, eu não participo das reuniões, ela participa, daí comenta comigo. Nós trabalhamos de igual pra igual. Ela também é o primeiro ano de Berçário I. Para o anedotário as professoras da turma se reúnem para escrever, eu só do uma olhada. Acho que a formação não dá mais condições de trabalho, tranqüilamente o monitor pode realizar, porque nós já realizávamos antes.

- 7) O que é para você cuidar de um bebê? E educar? O trabalho é mais cuidado, cuidado é trocar, deixar sempre limpinha, seca, a alimentação, se tá doente avisar os pais, se eles não vem tem que fazer compressa, até os pais virem buscar. Eles dependem de tudo de você, já tem uns que caminham que já são um pouco mais independentes, uns até ajudam a cuidar dos pequeninhos. Não dá pra atender a todos, tem uns que nunca vão pro balanço. Eu me sinto realizada, de ver eles batendo palminha, de dar os primeiros passos, de dizer as primeiras palavrinhas. Educação é quando tu realiza uma atividade com bola, quando conta uma historinha, mostra as figuras, brinca de roda pra se integrar com os colegas, coloca uma música pra eles ouvirem, baterem palma. No Berçário I numa semana a gente consegue realizar quem sabe duas a três atividades. Quando tem menos crianças dá para fazer mais coisas, o ideal seria não passar de dez crianças, hoje tem doze, daí a gente fica em torno do cuidar, das trocas, de dar chá, dar lanche, almoço.
- 8) Como você organiza o seu tempo junto às crianças? Tem horários, mas não são fixos, quando tem mais crianças começamos a dar o almoço mais cedo porque demora mais, fica a critério nosso, a mesma coisa com o horário do lanche, os intervalos das alimentações são de duas a três horas. A gente precisa ser flexível.

Professora L.

Formação: Magistério, cursando faculdade de Normal Superior.

- 1) Quando você começou a trabalhar com bebês? Trabalho há três anos, entrei na Pré-escola em outra escola. Esse ano vim para essa escola e para o Berçário I. Ano passado trabalhei cinco meses por convocação em outra escola no Berçário I, mas daí como monitora.

2) Pretende continuar a trabalhar com bebês? Tô gostando, cada turma é uma experiência, uma rotina, uma experiência diferente. Não tenho uma preferência. Ano que vem penso nos Maternais porque não trabalhei ainda, eu penso que todo ano a gente deveria trabalhar numa turma diferente. Curiosidade de conhecer a rotina das outras turmas.

3) Você já tinha tido contato com bebês antes da escola? Acha que isso teve influência no seu trabalho? Só como mãe. Isso ajudou? Ajuda um pouco, a gente sabe porque a criança chora, passa a identificar choro, a gente já sabe das características de cada um deles, já sabe quando não tão bem, dos horários de sono.

4) O que você acha do seu trabalho? Acho que realizo bem, tem horas que paro pra pensar se não poderia ser diferente, eu e a outra professora paramos pra conversar no planejamento.

5) Como você descreveria a sua função? Cuidar, dar atenção, a gente tenta desenvolver o pedagógico, mas não acontece todo dia, depende da quantidade de crianças, de como eles estão. A gente planeja, mas muitas vezes não realiza, é bem mais cuidado. É mais cuidado pelo número de crianças, e pela idade, tem crianças pequenas. Se vem os doze, treze até a gente fazer todas as trocas e alimentar, já foi boa parte do tempo.

6) Como você vê o trabalho entre a educadora/monitora? Não há diferença. Não é porque eu sou professora que vou me negar a trocar fralda, o trabalho é em conjunto. Tem gente que não acha assim, que não vê como uma igualdade. O estudo superior não te ajuda muito. Fiz concurso pras séries iniciais se for chamada vou tentar conciliar os dois.

7) O que é para você cuidar de um bebê? E educar? Cuidar é alimentar, cuidar da rotina que é pra vida deles, carinho, afeto, conversar porque hoje uns já dão tapa, as mordidas. Educar é ensinar a não brigar com o colega, dar revistas pra olharem, fazer sons, boliche, brincadeiras de roda, músicas.

8) Como você organiza o seu tempo junto às crianças? Quando eu chego a monitora já chegou, daí a gente vai dando mamadeira, vai fazendo as trocas, depois disso a gente tenta fazer alguma atividade.

Professora S.

Formação: Magistério e Pedagogia

1) Quando você começou a trabalhar com bebês? Há 10 anos, em Berçário I dois anos, antes só por substituição.

2) Pretende continuar a trabalhar com bebês? Eu gosto dos pequeninhos, mas é muito cansativo, já pedi pra mudar de turma ano que vem. É gratificante, a gente vê todas as conquistas do bebê, mas é cansativo como pessoa, o físico de levantar as crianças no trocador, crianças pesadas, o choro é cansativo, ontem uma chorou quase toda a manhã então a gente sai daqui com a cabeça explodindo. Era uma criança que estava afastada alguns dias por catapora e voltou ontem, mas ela não deixava nenhuma criança chegar perto dela, daí é cansativo pra gente, a questão mental. Ano quem vem é indiferente ir pro Maternal ou Jardim; Berçário eu quero dar um tempo.

3) Você já tinha tido contato com bebês antes da escola? Acha que isso teve influência no seu trabalho? Não, nem no pessoal. O estudo também não ajudou para o trabalho com crianças pequenas. Meu conhecimento vem do dia a dia, claro que a

gente pesquisa em livros para fazer o planejamento, pra pensar atividades pra essa faixa etária.

4) O que você acha do seu trabalho? Acho dentro do possível que é bom, tento fazer o melhor, buscar alguma coisa interessante pras crianças.

5) Como você descreveria a sua função? Difícil. É dar bastante amor, atenção, carinho, colo, além disso, trabalhar o desenvolvimento, o intelectual o motor, o cognitivo, é um trabalho bem complexo. Tem dias que a gente consegue fazer bastante coisa, tem dias que o trabalho se reduz ao cuidar, tudo depende do dia, se tem algum doente. Mas tem dias que a gente consegue desenvolver atividades com livrinhos, com roda, com cantos.

6) Como você vê o trabalho entre a educadora/monitora? Não há diferença, a gente realiza tudo junto, ela dá sugestão, acrescenta coisas, é sempre coletivo. A gente conversa, mas eu planejo sozinha. A gente já pensa na próxima semana, já se organiza, a gente está fazendo um livrinho de pano pra eles, desenhando, pintando, então a gente sempre pede o que o outro acha. A gente tá fazendo o livrinho das frutas, das cores, pergunta que outro poderíamos fazer, sugestão de desenho, ajudam a procurar figuras. Acho que o desconforto entre professor e monitor existe, mas na minha sala, com a minha companheira não acontece. Tanto que as monitoras optaram por não participar mais das reuniões, então não tem como dizer que tá tudo bem.

7) O que é para você cuidar de um bebê? E educar? Não tem como definir se tem mais educação ou cuidado, ao mesmo tempo que a gente tá cuidando tá educando, vou fazer uma troca, cuidar, mas ao mesmo tempo posso falar pra ela as partes do corpo, vai fazendo o carinho, vai desenvolvendo outras coisas. A gente tenta fazer

isso, dentro do possível. Cuidado anda junto com a educação, não consigo distinguir uma coisa da outra.

8) Como você organiza o seu tempo junto às crianças? A rotina é bem nítida, mas é flexível, tem o momento das trocas, mas se tem uma criança que não fez nada a gente deixa pra trocar mais tarde. A hora da mamada também tem, às vezes eu tenho três crianças mamando e chegam outras que não querem porque mamaram em casa. Mesmo na atividade não tem como estipular um horário fixo, a gente observa a criança e respeita para organizar a rotina. O sono a mesma coisa, os menores tem sono mais curto e mais vezes por dia, os outros não, só dormem depois do almoço. A gente acaba se adaptando a essa flexibilidade, no início a gente acaba se incomodando porque acaba planejando e não consegue desenvolver, mas aos poucos a gente vai entrando no ritmo das crianças. A gente acaba brincando com dois ou três depois vai e brinca com os outros não consegue abranger toda a turma.

Monitora A. :

Formação: Magistério

1) Quando você começou a trabalhar com bebês? Nessa escola há 10 anos, trabalhei com quase todas as turmas, menos com os Maternais, no Berçário I trabalhei quando entrei durante um ano, e agora já faz três anos que estou lá de novo.

2) Pretende continuar a trabalhar com bebês? É complicado, cada faixa etária te dá um retorno, é o investimento que tu faz que vai te dar um retorno, no Berçário I tem a questão da descoberta que a gente vai incentivando, vai vendo, já a Pré-escola é o oferecimento de outros materiais, eles tem vontade de aprender a ler, a

decifrar. Eu sempre gostei do Berçário e da Pré-escola, para mim a essência do trabalho tá no Berçário é lá que vc faz as coisas, no Pré você vai recolher o que fez. As vezes parece que o Berçário é um serviço a mais, mais mecânico, tu vai lá faz a troca dá alimentação e acabou, e pra mim é lá que a gente vai plantar o que quer pra mais adiante. Por não ter trabalhado ainda eu não me identifiquei com os Maternais. Já ouvi muito comentário que no Berçário I é só alguns cuidados e eu não vejo assim, é ali onde a mãe não está presente, onde a família não tá ali, querendo ou não você tá ali. Tem aquela questão que você não pode fazer a transferência da maternagem, mas inconscientemente você acaba fazendo, porque cada criança é uma, você acaba investindo numa, a gente se envolve, se a mãe vem dizendo que levou no médico a gente pergunta o que tem, o que o médico disse. Quando era Creche era investido na educação, no que a gente fazia em sala, se a gente só brincava, tinha uma equipe de apoio pedagógico. Hoje tá diferente porque se perdeu a brincadeira da criança, não há uma preocupação quanto a isso, eu tenho que apresentar mais trabalhos, fazer mais coisas. E eu acredito que através da brincadeira a gente pode trabalhar muitas coisas, não precisa ser em sala fazendo atividades.

3) Você já tinha tido contato com bebês antes da escola? Acha que isso teve influência no seu trabalho? Não, eu nem sabia o que era Creche quando entrei, quando cheguei não tive dificuldade. Eu tinha meu filho, mas filho não conta a questão de mãe é bem diferente, é um outro olhar. Eu fui observando, pedindo ajuda pra equipe diretiva assim fui indo.

4) O que você acha do seu trabalho? É muito importante, se a gente tiver claro que a gente precisa fazer esse trabalho, se eu pensar que a forma que eu vou encaminhar ela, a forma que eu proporcionar o desenvolvimento dela ela vai ser um

adulto de decisão, que vai saber fazer escolhas e isso começa lá, por isso que eu acho que o Berçário é a chave, é o importante, porque lá eu posso fazer uma criança ser autônoma ou dependente de mim.

5) Como você descreveria a sua função? Promover o desenvolvimento da criança, oferecer a ela o que ela precisa naquela faixa etária, tanto no cuidado, na educação, porque são crianças que passam o dia todo fora, o meu papel é muito importante, porque eu tenho que sanar uma série de deficiências com relação a afetividade porque estão um período muito longo, querendo ou não eu vou ter que fazer essa função, e acho que toda mãe que deixar uma criança aqui vai ter uma certa tranquilidade, de ser claro no que a gente faz, de conversar com ela porque não veio, porque veio se está doente, sempre buscando uma relação com a família, deixando bem claro que o papel da família é um, o meu é outro, eu não sou substituta de família nenhuma. O que eu posso fazer é auxiliar a família assim como ela vai me auxiliar, tem que haver essa troca, eu não trabalho sozinha.

6) Como você vê o trabalho entre a educadora/monitora? É complicado quando um desses profissionais coloca isso muito claro. Antes todo mundo era monitor, agora não, feliz de quem pôde fazer faculdade. Mas isso não vai determinar eu ser ou não um bom profissional, eu posso saber muito, mas a minha prática não condizer. Graças, eu tenho a S. na minha sala, a gente sempre teve afinidade pra trabalhar junto. Esse desconforto existe e é grande, não foi uma escolha nossa, com as nossas condições não deu pra fazer, salário, tempo de trabalho e acho que vai ficar cada vez pior porque o mercado de trabalho exige um profissional qualificado e de uma certa maneira isso traz uma frustração. São dois profissionais no mesmo local desempenhando a mesma função e com diferença salarial, diferença de cursos, eu pra fazer cursos é pro meu conhecimento eles não valem no plano de

carreira, já com o professor é diferente. Enquanto tiver o professor e monitor sempre vai haver diferença.

7) O que é para você cuidar de um bebê? E educar? Berçário é mais cuidar, falta material, brinquedos maiores, não tem muito o que fazer, o espaço pra sair pra fora também é pequeno. Se tivesse mais coisas na sala nós trabalharíamos bem mais coisas. E são muitas crianças. Cuidado é a necessidade da criança na higiene e alimentação. Educar entra isso mais o desenvolvimento, o seu progresso.

8) Como você organiza o seu tempo junto às crianças? No início do ano a gente conversa com os pais, quando eles chegam a gente recebe eles, tem uns que vem chorando, a gente vai tentando acalmar e vai conhecendo o jeito deles. As que não ganham refeição em casa a gente já vai oferecendo, aí a gente vai fazendo as trocas, nesse momento a gente procura conversar com ela dar uma atenção maior. Daí tem o lanche, o almoço, sempre tentando atender a todo mundo sem fazer as coisas correndo, porque na alimentação eu não posso dar a comida correndo para um porque eu tenho outros pra dar. A gente procura dosar esse tempo, tem vezes que não conseguimos fazer a metade que queríamos ter feito. Quando o tempo permite colocamos eles pra fora. O tempo não é rígido se ele chegou e tá com sono ele vai dormir não tem como eu fazer ele não dormir.

ESCOLA A - SEGUNDA ENTREVISTA

Monitora R.

1) Porque escolheu trabalhar com a Educação Infantil? Eu escolhi porque eu gostava de criança, daí naquela época surgiu concurso para trabalhar na Creche, não era escola, daí eu resolvi fazer, eu gostava de criança convivia com vizinhos,

primos, já tinha até uma base. Daí fiz o concurso, passei, fui chamada e já comecei trabalhando com a Pré-escola.

2) O que é para você um bebê? É um ser humano que aos poucos tá se adaptando ao mundo em que vive, claro partindo dos adultos, da atenção, do amor, do carinho, o educar, o cuidar, e aos pouquinhos eles vão se adaptando a realidade. Um ser humano que está em construção.

3) O que você acha que é importante para o desenvolvimento deles? Primeiro lugar a atenção, o carinho, o amor pai e mãe têm que dar, claro que nós aqui gostamos de todos, mas amor de verdade pai e mãe é que precisam dar, aqui nós damos atenção, carinho, educar, já ir desde o início ensinando alguma coisa para ele. Qual é o seu papel nesse processo? Ajudar eles, ensinar, da melhor maneira possível tentar, com o meu trabalho, dar a eles o melhor de mim para eles irem se desenvolvendo para o bem.

4) Como você descreve a relação que mantêm com as crianças? É boa, pelo menos eu percebo que todos eles gostam de mim, se apegam a gente, eu tento tratar a todos igual, nenhum diferente do outro.

5) Você percebe alguma diferença no trato com algumas crianças? Acha que atende a todas da mesma forma? Eu tento tratar a todos igual, nenhum diferente do outro.

6) Você consegue diferenciar os pedidos das crianças, seus choros, seus gestos? Sim, tantos anos, no começo eu não sabia, agora quando chora a gente já percebe. O ano todo eles ficam ali contigo, então a gente já conhece, os primeiros dias a gente não sabe, mas depois de um tempo a gente pega o ritmo. Como com o filho, quando ele nasce tu não sabe depois de uns dois meses tu já conhece.

7) Qual é o momento mais complicado do seu trabalho? A adaptação. Porque atrapalha bastante o ritmo da turma, tem crianças já adaptadas daí vem crianças novas, muda totalmente o ritmo da turma, porque daí tu já tem que dar mais atenção para aquele, os outros já ficam mais de lado. Às vezes para adaptar tu leva um mês, dois meses, tem crianças que levam uma semana, depende de criança para criança.

8) Que situação você acha que é mais difícil de ser lidada junto às crianças? Não vejo nenhuma. O momento pior é quando ela tá doente, enjoada, as vezes a gente não consegue se comunicar com a família fica a criança com febre, doente e atendendo os outros, é complicado. Às vezes precisa ficar fazendo compressa porque não tem medicamento para dar, daí até alguém vir buscar, as vezes demora duas, três horas e a gente fica com aquela criança mal e tendo os outros para atender.

9) Que contato você têm com as famílias? Não tenho muito, é mais as professoras, na entrega dos pareceres. Até ano passado tinha, a gente fazia as entrevistas junto, nós participava das reuniões, mas agora não tem. Só quando elas vêm entregar a criança.

10) Como você descreveria no geral as famílias que buscam essa escola? Tem filhos de mães solteiras, a maioria são casados, juntados, situação econômica razoável, trazem o filho arrumadinho, trazem fralda todo dia. Tem alguns pais que se dedicam bastante e tem uns que nem ligam a gente chama e demoram para aparecer, e tem uns que se dedicam até demais.

11) O que você mudaria no seu trabalho, ou no trabalho com Educação Infantil? O nome já mudou antes era Creche agora é Escola de Educação Infantil, mas no ponto de vista dos pais, na cabeça deles não é escola, é creche, mudou o nome, mas aqui dentro falta mudar muita coisa, tirar da cabeça que não é mais creche é escola

(pais). A gente já se acostumou, mas tem pais que continuam achando que é creche, deixam os filhos aqui as 7 h. e 30 min. e vem buscar as 18 h.

Monitora A.

1) Porque escolheu trabalhar com a Educação Infantil? Eu nem sabia o que era isso, foi aberta as inscrições, na época quando era na Ação Social, era para monitora, eu não sabia o que era monitora, fiz inscrição, passei, daí teve o treinamento, e fiquei sabendo o que era. Daí a gente foi conhecendo.

2) O que é para você um bebê? Se for filho é toda a minha realização, todo o meu desejo, tudo que eu vou investir em cima. No trabalho é toda potencialidade que a gente pode desenvolver. Vão ficar tanto tempo longe da mãe, são coisas que a gente vai vivenciar que a mãe vai demorar mais um pouco para fazer isso.

3) O que você acha que é importante para o desenvolvimento deles? A totalidade, não ficar numa área específica, não é só alimentar e trocar, eu tenho que proporcionar outras atividades para ele se desenvolver na totalidade. Atividades principalmente de coordenação motora, ele vem bebê, eu não posso deixar ele só sentado, ou só deitado, eu tenho que estimular. Qual é o seu papel nesse processo? Dar estímulos.

4) Como você descreve a relação que mantêm com as crianças? Eu já passei da fase de ser mãe, já sofri por isso, eu já inverti o papel, já teve casos que eu não consegui separar, daí depois com o sofrimento tu aprende. O trabalho de educação é um desafio do que tu vai proporcionar, tu precisa conhecer a realidade, mas isso não vai influenciar na sala de aula. Porque a criança tem um problema eu tenho que trabalhar assim, a outra tem outro tipo de problema eu trabalho assado, não a realidade ajuda a entender, mas o meu trabalho tem que ser seguido.

5) Você percebe alguma diferença no trato com algumas crianças? Acha que atende a todas da mesma forma? Não somos todos iguais então não tenho como atender a todos da mesma maneira, eles tem necessidades diferentes, tem um que precisa mais de colo, tem outro que eu preciso trabalhar a alimentação diferente, tem outro que eu tenho atender primeiro.

6) Você consegue diferenciar os pedidos das crianças, seus choros, seus gestos? Agora sim, a gente já sabe pela convivência, tu conhece a criança, tu sabe a reação dela, a gente já sabe quando a mãe entrega, quando tu toca na criança já sabe, as vezes a gente pensa “como é que a gente sabe?” mas isso é tão instintivo, sabe no olhar.

7) Qual é o momento mais complicado do seu trabalho? A refeição, se agitam, eles querem o almoço, vc quer atender e não tem como dar para todos ao mesmo tempo, sabe que pode dar para um, tu quer atender e não pode. Eles começam a chorar.

8) Que situação você acha que é mais difícil de ser lidada junto às crianças? Quando tão doente e foge do teu controle, ela vem e dali a um pouco tá com um febrão e tu não consegue fazer essa demanda para fora, não consegue localizar a família, isso vai angustiando porque o que tu tinha que fazer ali dentro tu já fez, a demora começa a angustiar.

9) Que contato você têm com as famílias? Na hora que trazem eles já falam como passou a noite, e quando pegam daí a gente também fala como passou, quando a gente vê que não tá bem já pergunta se aconteceu alguma coisa.

10) Como você descreveria no geral as famílias que buscam essa escola? Preocupados, querem saber o que tá acontecendo, tem crianças que a gente se comunica por bilhete com os pais porque eles vêm de transporte.

11) O que você mudaria no seu trabalho, ou no trabalho com Educação Infantil? Primeiro lugar o espaço físico, fraldário separado para ter mais espaço, a infraestrutura da sala. Mais material, brinquedos. Se o espaço fosse maior teria como investir mais, trabalhar melhor.

Professora L.

1) Porque escolheu trabalhar com a Educação Infantil? Quando eu fiz o concurso eu não sabia direito o que era educação infantil, daí fui conhecendo, ficava mais acessível os horário do que no fundamental.

2) O que é para você um bebê? Não é um adulto em miniatura, é alguém que precisa de afeto, de carinho para se tornar um adulto capaz de entender as pessoas e o mundo. É complicado dizer o que é um bebê.

3) O que você acha que é importante para o desenvolvimento deles? A fala, a locomoção, o intelectual, o afetivo-emocional, se não é uma criança feliz ela com o tempo vai ficar agitada, ou vai chorar, ou se tornar agressiva como a gente percebe. Qual é o seu papel nesse processo? Dar carinho, se bater tentar mostrar que não é para bater no colega, estabelecer limites, uma rotina.

4) Como você descreve a relação que mantêm com as crianças? Boa, eu trato cada um como se fosse meu, como eu trato o meu filho em casa, tu dá carinho, dá atenção, na hora que preciso chamar atenção eu chamo. Bem como mãe não tanto educadora.

5) Você percebe alguma diferença no trato com algumas crianças? Acha que atende a todas da mesma forma? Todos da mesma forma. Na hora que tá trocando, que tá dando de comer, converso, procuro dar colo para todos numa tarde.

- 6) Você consegue diferenciar os pedidos das crianças, seus choros, seus gestos?
Sim. Ao longo do ano a gente já conhece o choro de cada um, tem a rotina daí a gente já sabe também o porque do choro.
- 7) Qual é o momento mais complicado do seu trabalho? Não sei.
- 8) Que situação você acha que é mais difícil de ser lidada junto às crianças? Na adaptação, quando a gente tenta acalmar, tu sabe que não tá com fome, não tá com febre, tu tá com eles no colo, tá dando atenção, tá fazendo mil coisas e ainda continua chorando, é bem difícil. No início a adaptação é uma hora e muitos choram essa hora todinha.
- 9) Que contato você têm com as famílias? Quando eles vêm buscar as crianças, na entrega do parecer, quando eles vêm nas reuniões.
- 10) Como você descreveria no geral as famílias que buscam essa escola? São carentes, muitos tão aqui porque os pais precisam trabalhar, tem uns que são filhos de mãe solteira.
- 11) O que você mudaria no seu trabalho, ou no trabalho com Educação Infantil? Já que se chama escola, os pais deveriam respeitar a gente como respeitam os professores do fundamental, muitos acham que aqui é creche, tem que largar aqui dentro, qualquer coisa que a criança faça a gente não pode falar porque os pais acham que a gente tem que agüentar. A gente é professora, mas é tratada como uma tia que cuida, isso deveria mudar, mais conscientização por parte dos pais.

Professora S.

- 1) Porque escolheu trabalhar com a Educação Infantil? Porque a família me conduziu para esse meio, para o Magistério, daí eu fui me identificando com os projetos que a gente desenvolvia, substituição de turma, a Educação Infantil foi meu

primeiro emprego depois do Magistério, na Creche do Hospital, daí lá que eu me apaixonei pela Educação Infantil e daí que eu fui fazer o concurso pra essa área.

2) O que é para você um bebê? É um ser igual aos outros só que precisa de mais cuidados, depende de nós para tudo, para comer, para a higiene.

3) O que você acha que é importante para o desenvolvimento deles? O meio em que eles estão, estímulos cognitivos, motores. O meio, aqui onde eles passam o dia é muito importante para o desenvolvimento deles, como a gente vai proceder durante o dia, as atividades que a gente vai fazer, os cuidados, o amor, a atenção, tudo isso. Qual é o seu papel nesse processo? Além da gente ter que cuidar, fazer a parte pedagógica, ensinar a comer, as trocas, a atenção, o carinho, esse é o meu papel educar e cuidar, não tem como separar.

4) Como você descreve a relação que mantêm com as crianças? Eu adoro eles, bem afetiva, não é aquela coisa de mãe e filho porque o professor não pode fazer essa relação, mas tu tem que ter afetividade, não tem como não pegar, dar beijo, dar colo. Eles precisam gostar daqui, de nós, eles precisam fazer esse vínculo.

5) Você percebe alguma diferença no trato com algumas crianças? Acha que atende a todas da mesma forma? É diferente, tem uns que precisam de mais atenção do que os outros, por exemplo, na alimentação tem uns que tu levam um tempão, tem outros que já tão quase se alimentando sozinhos, tem uns que tem dificuldade de comer, precisa incentivar mais. O carinho também, tem uns que chegam e precisam do colo, outros já chegam e saem brincando.

6) Você consegue diferenciar os pedidos das crianças, seus choros, seus gestos? Não digo 100%, mas o convívio faz a gente aprender. Pelo choro, pelo gesto, no início é mais difícil.

7) Qual é o momento mais complicado do seu trabalho? Quando tem alguma doente porque tu tem doze crianças e mais aquele que precisa de ti o tempo todo, e a hora do almoço, porque eles não entendem que tem que ser um de cada vez, que a gente precisa dar atenção nesse momento, eles choram. Quando eles estão muito agitados e tem muitos, a gente pede ajuda para alguém da direção.

8) Que situação você acha que é mais difícil de ser lidada junto às crianças? A fase das mordidas. Não sei o que eu faço quando um tá mordendo os outros, por mais que tu converse eles não entendem.

9) Que contato você têm com as famílias? É tranquilo, como são pequenos o pai ou a mãe trazem na sala todo dia, daí acontece a troca, de como ela passou, se aconteceu alguma coisa, como se alimentou.

10) Como você descreveria no geral as famílias que buscam essa escola? Tem bastante mãe solteira. No nível sócio-econômico tem duas famílias mais carentes, daí a gente até ajuda com roupa, calçado, coleta das outras crianças, mas no geral é bom.

11) O que você mudaria no seu trabalho, ou no trabalho com Educação Infantil? Tem várias coisas, primeiro eu acho que as crianças ficam muito tempo aqui dentro, crianças do Berçário que chegam as 7 h. e 30 min. saem as 18 h. e 30 min. chegam em casa tomam banho, comem algum coisa e dormem, quando ela tem a presença do pai e da mãe? Não acontece. Deveria ser meio turno, resgatar a cultura, os ensinamentos que vem da família, ficar um pouco com o pai e com a mãe. A estrutura é muito pequena a sala é pequena, o espaço de fora também é difícil. O pedagógico também deveria mudar, eu não sou habilitada para trabalhar em Berçário, a gente acaba buscando material, lendo livros, mas deveria ter um curso nessa área, específico para Berçário.

ESCOLA B - PRIMEIRA ENTREVISTA:

Professora M.:

Formação: Magistério, cursando Formação em Normal Superior.

1) Quando você começou a trabalhar com bebês? Há sete anos com Educação Infantil, sempre no Berçário I ou II, nessa escola estou a um pouco mais de um ano, primeiro no Berçário II agora no Berçário I.

2) Pretende continuar a trabalhar com bebês? Sim. Tenho preferência por trabalhar com bebês, mas da faixa etária de um ano e três meses a dois anos, me identifico mais com essa idade porque tem a construção da fala, o tirar a fralda, por eles serem mais afetivos, mais troca dar e receber o carinho, o jardim não tem mais isso, é outra parte, gosto mais do afetivo. Com as crianças menores isso não acontece? Tem, mas gosto quando eles aprendem a falar, a cantar, a caminhar, correr, esse tipo de evolução e com os bebês é o aprender a comer, o balbuciar, o sentar, o gatinhar.

3) Você já tinha tido contato com bebês antes da escola? Acha que isso teve influência no seu trabalho? Com minha irmã e sobrinha. Sempre gostei de criança. Facilitou, até facilitou porque daí tu já sabe trocar uma fralda, dar e fazer uma mamadeira, da regurgitação, mas de saber como é um berçário não, noção de cuidar vários ao mesmo tempo não.

4) O que você acha do seu trabalho? A gente peca muito sempre, a gente não consegue dar o atendimento que deveria, tem dias que a gente não consegue pegar todo mundo e dar uma atenção. Tem dias que tem um agitado, tem dias que têm muitos, eu tento fazer o meu melhor, mas tem dias que eu não consigo fazer isso. Tem uma criança de três meses que só chora (está em adaptação) e isso tem me

incomodado muito porque eu, a gente, não consegue achar uma maneira dela parar, e eu to me sentindo muito pouco com isso.

5) Como você descreveria a sua função? O que a mãe não pode dar eu tento oferecer. Uma segunda mãe, tudo o que a mãe não pode fazer porque está trabalhando, eu tento fazer aqui, o cuidar, estimular, incentivar, desenvolver, criar habilidades. Tem alguns que vem pra cá as 7 h. e saem as 17 h., vão pra casa, a mãe dá banho, um alimento e colocam na cama ou carrinho, elas não têm como estimular, esse trabalho eu tenho que realizar aqui. Essa é nossa função, é sentar e ensinar a falar, mostrar animais, conversar, contar histórias, aquilo que a mãe não consegue, essa é a função do Berçário, auxiliá-los, porque eles tão aqui e alguém tem que fazer isso. Eu não posso querer que eles (família) façam além do que conseguem. Tem uma criança que veio com dez meses sem conseguir sentar porque ficava todo tempo deitada no carrinho, é minha função desenvolver isso, ela não teve estímulo então eu tenho que fazer esse papel que não foi bem feito pela família. Você acha que é um trabalho compensatório? Eu não acho que é falha de casa, eu acho que a família, a sociedade hoje está num tal desenvolvimento, ou a mulher sai pra batalhar ou a família se desvincula, não tem mais essa do marido sair pra trabalhar, está tudo muito agregado a valores. Tu tenta fazer tudo aquilo que tu consegue e tem horas que tu se torna mais mãe do que professora, te preocupa mais com as crianças do que as próprias mães, tu as vezes se torna chata dizendo olha leva no médico, ele não está bem, não está comendo, vai ver o que tem, aí daqui a pouco tu está trocando a tua função, eu sei que eu estou fazendo isso mas é em virtude de eu ter que me preocupar com o desenvolvimento deles, essa é minha função como professora da turma, me preocupar em como está acontecendo o

desenvolvimento deles, tem desenvolvimentos que a gente vê que não estão acontecendo, daí a gente fica questionando e não encontra resultado.

6) Como você vê o trabalho entre a educadora/monitora? É um trabalho que não se separa, no concurso diz que a função é educar e cuidar, acho que isso é indissociável, quando eu estou trocando eu estou educando também, porque eu estou conversando, estimulando durante uma troca, quando tu está dando uma alimentação tu está estimulando, está incentivando a comer, a cor do alimento, a conhecer o alimento, por isso são trabalhos que não se dissociam. As monitoras já têm uma caminhada maior, pra muitas coisas peço auxílio pra elas, será que dá pra tirar a roupa, está calor, mesmo não tendo a formação de escola, elas tem as habilidades da escola da vida, de estarem ali dentro. Eu aprendi o que eu sei de Educação Infantil, porque não sabia nada, com elas. Até a gente procura assim, eu troco a fralda de um aluno de manhã e de meio dia ela troca, não se pega a mesma, pra dar os estímulos. Tudo que eu realizo na sala de aula eu tento conversar com elas, o que acham, anedotário, tudo tento fazer em conjunto, se viram alguma coisa que eu não vi. Elas conversam com a mãe, me ajudam a explicar alguma coisa, daí me ajudam a fazer um registro, tem um intercâmbio. O planejamento eu faço sozinha, mas com relação aos registros procuro conversar.

7) O que é para você cuidar de um bebê? E educar? Cuidado é a troca, o afeto, o estímulo, é ver se a criança está bem no ambiente. E educar não se dissocia dele porque no momento que tu está observando tu está educando. Quando tá estimulando a fala, tá cuidando, tá auxiliando, na troca a gente cuida e educa, não consigo dissociar uma da outra, as duas tão muito juntas na fase dos Berçários até Maternal depois o cuidar não é mais tão necessário, vão no banheiro sozinho, tá

aprendendo a escovar os dentes sozinha, então não tem mais essa parte forte de cuidar. Mas no Berçário I e II e Maternal I cuidar e educar andam juntos.

8) Como você organiza o seu tempo junto as crianças? Tento educar mais, mas acho que não consigo, não tem como fazer um trabalho melhor tendo dezessete crianças numa sala, não consigo fazer um trabalho mais individualizado, daí fica mais nas trocas, nas limpezas de nariz, no cuidado pra não brigarem, as mordidas. Tem dias que dá pra fazer várias coisas legais. Quando tinha doze ou treze crianças o trabalho era bem mais estimulante.

Monitora N.

Formação: Segundo Grau

1) Quando você começou a trabalhar com bebês? Trabalho há 15 anos na Educação Infantil (mais que formada com 15 anos!) trabalhei com Pré-escola no início, não era pedido Magistério, depois Jardim, e os Berçários, no Berçário I mais de cinco anos. Sempre na mesma escola.

2) Pretende continuar a trabalhar com bebês? Sim, eu gosto, já fiz substituição em outras salas, mas eu acho que me identifico com Berçário I, pretendo continuar com essa turma. Eles tão ali, é a base, são indefesos, a gente tá ali para ajudar, dar mamar, é aconchegante, acho que o Berçário é bem tranquilo, por mais que eles choram, mas a gente tem que saber que eles tão ali e que de um jeito ou de outro eles vão acalmar. Os maiores são mais agitados precisa ficar de olho todo o momento, não podem fugir da tua visão, tem que ter mais pique para ir atrás deles. O nenê tá ali, claro que precisa estar atento a eles, mas tem aquilo que tu dá mamar coloca deitadinho, estimula ele de um jeito ou outro, eles dependem mais de ti, a criança maior quer explorar, correr.

3) Você já tinha tido contato com bebês antes da escola? Acha que isso teve influência no seu trabalho? Trabalhei nove anos como doméstica lá tinha uma criança de sete anos, de resto só os irmãos que a gente ajudou a criar, não tinha contato direto com nenê. Essa experiência não ajudou, o que aprendi foi na escola, quando entrei, nua e crua, foi aqui dentro que tivemos uma base, uma formação sobre o que é a criança, a gente teve um monte de cursos e no contato direto com a criança a gente vai vendo como ela é, a gente aprende muito com ela.

4) O que você acha do teu trabalho? Eu acho que até agora eu tô desenvolvendo uma coisa boa tanto pra mim, quanto pra eles, por enquanto não tenho nada a reclamar e ninguém também reclamou. Acho que poderia fazer melhor, a gente se acomoda, desde a minha formação poderia ter estudado mais. Mas às vezes eu penso, porque vou me formar em Pedagogia e ficar aqui dentro da escola? Poderia fazer coisas melhores, a gente se acomoda. Se fosse estudar não faria Pedagogia, não ia ficar na Educação Infantil, eu acho que pra trabalhar aqui não precisa ter formação, principalmente com o Berçário, tendo um conhecimento, uma base, tu desempenha bem a tua função, de dar atendimento a criança. Formação nenhuma ensina o que a gente tem que fazer pro desenvolvimento do bebê, tu tem que ter o contato com a criança.

Como você viu a transição da creche para escola? A gente trabalhando em Berçário, dentro de creche, ela vai sempre continuar a ser creche, a assistência tá ligada à educação, a gente não deixa de cuidar, alimentar e ao mesmo tempo tá educando. Desde trocar uma fralda, tá conversando, tá estimulando, tá educando. Tem que estimular a conversar. Creche e escola, pra mim continua creche. No Berçário o trabalho é assistencial, a gente fica em contato direto com a criança, que

seria papel da mãe, do banho, do cuidar, do alimentar, a gente que faz com a criança. Tem mais cuidados que educação.

5) Como você descreveria a tua função? Eu cuido dos bebês, a gente segue uma rotina, eles chegam a gente recepciona, dá mamadeira.... Essa rotina é pré-estabelecida. Quem organizou essa rotina? É uma organização que já existia no Berçário desde que eu entrei. Sou da opinião que o bebê não teria que ter hora de repouso determinada, nenê não tem hora pra dormir, ele estando de barriga cheia, fralda limpa quer dormir, e tem outros que são diferentes. Como estipular que não pode dormir se ele quer dormir? Isso deveria ser repensado, a gente não chega a uma conclusão sobre isso. O adulto estipula um horário e acha que a criança tem que seguir, ou a gente repensa um horário, ou deixa que a criança faça o seu horário de sono. Se um estiver dormindo e os outros acordados eles vão prejudicar o sono deste, a gente não conseguiu se organizar quanto a isso. A gente recepciona, dá mamadeira, se quer dormir a gente coloca pra fazer o soninho da manhã, troca de fralda, dá o lanche, tem a recreação que seria estimulação, quando dá tempo, daí tem o almoço. A gente se divide nisso tudo, depois tem o sono de novo. O Berçário não é fácil, requer muita atenção. É uma turma bem heterogênea são crianças de zero a um ano e seis meses, praticamente a gente precisa separar as menores das maiores, não pode deixar junto, tem que ter quatro olhos, estar sempre atento.

6) Como você vê o trabalho entre a educadora/monitora? No Berçário não mudou nada, até a gente vê que o professor não consegue desenvolver uma atividade que fosse envolver as crianças porque eles tão junto com a gente no cuidado, eles não tem muito o que desenvolver no Berçário. Tem muita criança não dá o tempo necessário pro professor desenvolver uma atividade. O professor ele planeja e não consegue desenvolver, acho que ele deveria se sentir incomodado com isso. A

gente sempre discutiu que para os Berçários não precisaria de professor na sala, de zero a três anos, ficaria só o monitor, daí pra diante a criança já se envolve mais nas atividades. No bebê, mais do que dois a cinco minutos tu não consegue envolvê-los. A professora é responsável pelos cadernos, a gente conversa, mas é ela que tem o controle disso, que faz as anotações. Tudo é discutido no grupo, as atividades a serem desenvolvidas.

7) O que é para você cuidar de um bebê? E educar? Cuidado é alimentar, dar banho, carinho. Educação é mais estimulação, brincar, que puxa mais pro pedagógico.

Monitora C.

Formação: Segundo Grau Completo e cursos de formação.

1) Quando você começou a trabalhar com bebês? Trabalho na Educação Infantil há 15 anos, trabalhei em praticamente todas as turmas, até secretária da escola fui. Fiz concurso pra secretária passei, mas como monitora tinha mais vantagens, salário, carga horária. No Berçário I estou a uns sete ou oito anos. Comecei com Pré-escola, depois Jardim, Maternal, Berçário I, daí saí e fiquei de secretária dois anos, depois fui para o Berçário II, e pro Berçário I.

2) Pretende continuar a trabalhar com bebês? Sim. Prefiro os menores tanto faz o Berçário I ou II, ou o Maternal I. Prefiro, é mais cansativo na parte física, mexe mais com eles, de cuidar, dar comida, mas são mais carinhosos que os grandes.

3) Você já tinha tido contato com bebês antes da escola? Acha que isso teve influência no seu trabalho? Não, nem em casa. Aprendi na prática. Quem estuda tem a teoria, mas não tem a prática, eu não tenho a teoria, mas tenho a prática.

4) O que acha do seu trabalho? Tenho 15 anos, tenho filha, é uma coisa que eu gosto de fazer, se não gostasse não ia estar tantos anos, ia dar problema, eu gosto do que faço.

5) Como você descreveria a sua função? Cuidar, o nome já diz monitora.

6) Como você vê o trabalho entre a educadora/monitora? A diretora era monitora então ela sempre tratou nós como iguais, o que não acontecia com a outra direção (anterior), onde a diretora fazia questão de destacar que professora tinha a responsabilidade pela sala e pelo planejamento e nós (monitoras) era só o cuidar que seria só mudar, dar comida. Agora não tem, porque a direção e a coordenação não fazem a distinção entre professora e monitora. Na época da Assistência era só o cuidado. Hoje as famílias são chamadas pras reuniões, antes não tinha um trabalho junto as famílias, só junto às crianças. O trabalho é mais cuidado, tu estimula a criança, observa o desenvolvimento, mas não é aquela educação de Jardim, da alfabetização, é mais cuidado.

A transição de creche para a escola como aconteceu? A transição foi tumultuada, todas eram iguais, se tinham faculdade ou não todo mundo era igual, quando passou pra educação, deu receio da entrada das professoras que elas viriam pra mandar, porque tem mais estudo, iam querer saber mais. Antes nós fazíamos todo o papel da professora, nós fazíamos planejamento, nos executávamos, nós cuidava, nós fazia papel de mãe, tudo. Com a educação, mudou, como o planejamento, não que nós não tenha participação, nós conversamos, mas não é igual, nós participamos, mas não como a professora que tem dia certo pra planejar. No trabalho não tem diferença, a professora pega junto com nós se precisa mudar ela muda, tudo igual, trabalho em conjunto.

7) O que é para você cuidar de um bebê? E educar? Cuidar é dar amor, carinho, fazer muitas vezes papel de mãe, porque eu tô com ele seis horas e isso as vezes é mais tempo do que a mãe fica com ele. Mudar, ver se tá bem mudado. Educação é tentar fazer com que ele tenha limites, dar amor, carinho, brincar, mas tem coisas que ele não pode, então não pode, ele não vai entender porque é pequeno mas desde pequeno precisa ir dando os limites.

8) Como você organiza o seu tempo junto às crianças? A criança chega a gente dá “mamã”, coloca pra dormir, insiste pra dormir, se a gente vê que não vai dormir daí a gente deixa, daí com o tempo a gente vai conhecendo aquela criança. Hoje chegou uma criança que não queira dormir, daí a gente insistiu porque sabe que vai chegar uma certa hora da manhã que se ele não dormir ele não agüenta, não dorme daí não vai deixar os outros dormirem na hora do repouso, eles automaticamente entram na rotina. Existe horário pro sono, pro lanche, pra troca de fralda, pra brincar, tudo tem um horário.

ESCOLA B - SEGUNDA ENTREVISTA:

Monitora N.

1) Porque escolheu trabalhar com a Educação Infantil? Porque na época que eu fiz o concurso, eu estava desempregada e daí veio a oportunidade de fazer o concurso de monitora, foi uma prima minha que disse “olha vai sair o concurso da Prefeitura, você não está a fim de fazer, é para monitora de creche”, na hora eu nem sabia o que era monitora. Fiz o concurso, passei e me deparei com a realidade de trabalhar com criança. Não foi uma escolha foi uma necessidade, foi o campo que abriu para mim.

2) O que é para você um bebê? Uma criança que está ali para ser assistida, cuidada, para ter uma atenção especial. Um ser inocente, indefeso.

3) O que você acha que é importante para o desenvolvimento deles? Tudo, ele é todo importante, por ele estar ali ele já é importante. Qual é o seu papel nesse processo? Assistir, acariciar, no momento que eu estou ali eu estou fazendo o papel de mãe, desempenhando um papel de mãe para eles, eu acho que carinho, e atenção especial é muito importante, a tranquilidade.

4) Como você descreve a relação que mantêm com as crianças? Eu até me policio porque a minha relação é muito de afeto, eu sou muito mãezona deles. Quando a gente não tem filhos a gente, eu tenho uma relação muito boa com eles, de afeto principalmente, não é muito de professora para bebê, é muito de mãezona.

5) Você percebe alguma diferença no trato com algumas crianças? Acha que atende a todas da mesma forma? A gente tem os especiais não tem como negar, nem todos a gente trata, a gente dá carinho, não dá para dar para todos, tu sempre tem os especiais. Não sei de onde vem esse sentimento, acho que vem do fundo, a gente não escolhe, é uma coisa de pele, bate o olho e é aquela.

6) Você consegue diferenciar os pedidos das crianças, seus choros, seus gestos? Eu que estou anos na Educação Infantil já consigo, eu sei o que é manha, o que é uma dor, quando a criança está bem, quando ela não está bem, principalmente se tu pegar a criança desde o início do ano até agora tu já sabe, tu conhece perfeitamente ela, tu sabe o que ela quer o que ela não quer.

7) Qual é o momento mais complicado do seu trabalho? Quando choram todos juntos e tu não sabe o que fazer. Eu to fazendo assim, pelos anos de experiência eu respiro fundo e faço de conta que é uma música, eu vou conforme eu consigo, eu vou atendendo, dou o bico para um, tento acalmar o outro, assim vai. A hora do

almoço te deixa bem atordoada. A mãe quando vai almoçar tem só um para atender, se ela tivesse catorze, quinze, dezessete para atender eu acho que ela também teria dificuldade.

8) Que situação você acha que é mais difícil de ser lidada junto às crianças? Quando ela está doente, quando não está bem de saúde é bem complicado, quando te passam a responsabilidade que seria da mãe cuidar, aquele momento que ela, mas precisa da mãe, quando tá doentinha, quando não tá bem. A mãe as vezes chega na escola e nega que ele não passou bem, não transmite para a gente e passa para nós a responsabilidade. É bem complicado porque tem crianças que chegam medicadas e na metade da manhã começa a dar febre, febre alta, o que tu vai fazer, começa daí com a compressa, banho, cházinho, começa a se preocupar cada vez mais com ela.

9) Que contato você têm com as famílias? Começo do ano a gente conversa, nas reuniões, na porta quando a gente consegue conversar com a mãe. A gente acaba conhecendo a família no decorrer do ano, a mãe vem, conversa, as vezes a gente sabe até da vida particular dela, quando ela tem alguma coisa ela chega e fala, é esse contato.

10) Como você descreveria no geral as famílias que buscam essa escola? Tem famílias que são de classe média-média, de classe baixa só tem uma, daí tem a questão da higiene que daí a gente tem que ficar mais em cima. São famílias que tem pai e mãe, família desestruturada só uma.

11) O que você mudaria no seu trabalho, ou no trabalho com Educação Infantil? Eu gostaria de mudar as idades deles, ficar de zero a um ano no Berçário I, quando começasse a se firmar, mesmo se não começasse a se firmar e for um bebê graúdo tiver um bom desenvolvimento, de um ano em diante passar para o Berçário II. Que

o Berçário II fosse a ponte do Berçário I. O Berçário II não existia, ele veio para fazer essa ponte, mas nunca foi, começou a vir crianças de fora, a superlotar e quando era para passar as nossas crianças não tinha lugar, daí acaba ficando as crianças grandes e os bebês pequenos, dá aquele transtorno de separar os grandes dos pequenos, porque os grandes judiam, tem que estar em cima, mas a gente não tem olhos nas costas, no momento que tu vira é rápida a coisa. Essa mistura de idade que eu gostaria que mudasse. Berçário é bebê, se tu olhar o nosso Berçário hoje não é Berçário, tem três bebês.

Monitora C.

1) Porque escolheu trabalhar com a Educação Infantil? Mesmo quando eu era menor, tinha minhas primas que eram nenê, aquela coisa de brincar junto, de brincar de mamãe, daí quando tinha 14, 15 anos a minha tia saía, tinha alguma coisa para fazer e pedia para mim ficar com as crianças, eu ficava cuidando. Daí eu tive a oportunidade de fazer o concurso, passei, fui chamada, daí fizeram um curso de capacitação, entrei e continuo até hoje.

2) O que é para você um bebê? É a coisa mais carinhosa, é a coisa mais delicada, é uma pessoa que está em fase de crescimento que precisa de um adulto para tudo.

3) O que você acha que é importante para o desenvolvimento deles? O carinho, os limites, e muito amor, principalmente amor. Qual é o seu papel nesse processo? Eu entro como papel de mãe, ele passa mais tempo comigo aqui do que com a mãe em casa.

4) Como você descreve a relação que mantêm com as crianças? A gente sempre tem preferência, em cada sala a gente tem preferência, um que tu, não é que tu

gosta mais, mas que tu tem mais afinidade. Mas eu tento tratar todos igual, sem diferença, todos ali dentro são meus filhos, não interessa classe social nem nada, eu tento fazer.

5) Você percebe alguma diferença no trato com algumas crianças? Acha que atende a todas da mesma forma? Eu trato normal, pego um faço tudo que preciso fazer, mudar, conversar, dar carinho, pego outro. Eu tenho preferência, mas não é que eu dê mais atenção para essa. São tantas que a gente não tem como ficar só com um, tem que dar atenção para todos, fazer o trabalho a rotina, atender igual.

6) Você consegue diferenciar os pedidos das crianças, seus choros, seus gestos? Sim, a gente já tem anos de serviço, tu aprende, às vezes a gente sabe quando tá chorando de manha, que quer colo, tu sabe quando tá doente com febre. No começo da adaptação em fevereiro, março, até tu conhecer a criança tu não sabe direito, mas depois tu descobre.

7) Qual é o momento mais complicado do seu trabalho? Os dias de planejamento, porque daí a professora que sempre tá comigo na sala, ela sabe toda a rotina, no planejamento vem outra substituir, daí querendo ou não querendo é uma pessoa de fora, as crianças ficam agitadas, daí tem que dizer “tem que mudar fulano” tem que explicar qual é a sacola, qual é a mamadeira. Tudo precisa explicar.

8) Que situação você acha que é mais difícil de ser lidada junto às crianças? O almoço, todos querem ser o primeiro, a gente tenta pegar os menores para dar, os que vão embora primeiro, porque tem uns que vão embora de tarde.

9) Que contato você têm com as famílias? Na entrega da criança de manhã daí a mãe diz “ó não passou muito bem, tem remédio na sacola”, “tá bem” e na saída a tarde “passou ou não passou bem, comeu ou não comeu”, quando manda chamar

porque a criança tá com algum problema (saúde). Nas reuniões a gente nem é convocada para participar e vem poucos pais da turma.

10) Como você descreveria no geral as famílias que buscam essa escola? São pessoas de classe média, são atenciosos o que tu pede eles atendem. Tem boa estruturação.

11) O que você mudaria no seu trabalho, ou no trabalho com Educação Infantil? Assim ligeiro, não sei, se fosse seriam pequenas, acho que o trabalho está bem organizado.

Professora M.

1) Porque escolheu trabalhar com a Educação Infantil? Eu não escolhi eu caí de pára-quedas. Eu terminei meu Magistério, daí eu fui trabalhar na Secretaria e eles me colocaram na Educação Infantil. Daí me apaixonei, fiz concurso.

2) O que é para você um bebê? Uma caixinha de surpresas, num momento ele tá legal brincando, dali a cinco minutos está com febre, chorando, sem motivo aparente. Tem que conhecer muito bem para saber o sentido de cada choro, para entender o porque tá chorando a cada momento, para entender qual é o sentido.

3) O que você acha que é importante para o desenvolvimento deles? Qual é o seu papel nesse processo?

O afeto, o carinho, a compreensão, o colo, o aconchego, o estímulo, principalmente o pegar o dar carinho, o beijo, quando tu tá trocando tá observando, tá conversando, o que é complicado pelo número elevado de crianças.

4) Como você descreve a relação que mantêm com as crianças? Relação afetiva com certos limites, o bebê pede limites, ele fica tentando fazer para ver até onde

pode ir contigo, é uma relação de mãe que também tem que dar limite, dizer o que é o certo o que é o errado para ele.

5) Você percebe alguma diferença no trato com algumas crianças? Acha que atende a todas da mesma forma? Se alguém disser que não tem aluno que tu goste mais do que outros é arrogância, sempre tem as crianças que tu prefere, mas tento tratar todos da mesma maneira, o mesmo olhar para todos, não tento discriminar ou privilegiar alguns.

6) Você consegue diferenciar os pedidos das crianças, seus choros, seus gestos? Pelo horário tu sabe, se tu trocou, tá seco, sabe que ele não tá com fome porque comeu a pouco, se mamou. Tu consegue diferenciar o choro pela rotina, eles vão tendo uma rotina mais adequada.

7) Qual é o momento mais complicado do seu trabalho? Durante o ano é adaptação, largar a família vir para a escola, para o bebê isso é complicado, a partir dos sete ou oito meses é mais complicado. No dia a dia é a hora do almoço, todos querem a tua atenção naquele momento, tu se sente impotente, todos choram junto, todos querem o teu olhar, tu não consegue, tu privilegia os menores que demoram mais para comer, para eles não chorarem tanto, daí tu deixa os maiores um pouco de lado, depois que tu deu atenção para os pequenos tu dá para os grandes.

8) Que situação você acha que é mais difícil de ser lidada junto às crianças? A agressividade, quando começam com um ano e pouco com as mordidas, o brigar por brinquedo. Tem vezes que eu tiro o brinquedo de circulação para não dar mais atrito, essa é a pior fase, quando eles começam a morder, daí tu tem que explicar e não sabe se eles estão te entendendo. Uma criança de quatro anos tu já sabe que tá te entendendo, o bebê tu não sabe.

9) Que contato você têm com as famílias? Raro, só na entrada e na saída, e só aquela coisa rápida, os pais fazem até questão de não dizer como a criança passou a noite, porque se teve alguma febre, se eles contarem para a gente acham que dali a pouco a gente vai tá ligando para vir buscar. Os pais acham que tu tá ali só para cuidar e deu, que é tua obrigação.

10) Como você descreveria no geral as famílias que buscam essa escola? Quase todos têm bem delimitado, demarcado pai, mãe, irmãos, a não ser uma família onde o pai está afastado. Nível sócio econômico baixo, uns no baixo mais organizado, se organizam mais com o que ganham e uns na linha da miséria.

11) O que você mudaria no seu trabalho, ou no trabalho com Educação Infantil? Até um ano tinha que ser Berçário I, por serem bebês é complicado tu dar atenção para os que caminham e para os bebês. Porque no momento que tu coloca um bebê no chão, tem uns que já tão caminhando, correndo, se batem, choram. Colocar pré-requisitos para trocar de turma, tá caminhando muda de turma.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)