

ern

aberto

**Educação Infantil:
a creche,
um bom começo**

73

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Organização

Vital Didonet

Editor

Jair Santana Moraes

Revisão

Eveline Silva de Assis

Jair Santana Moraes

Marluce Moreira Salgado

Normalização Bibliográfica

Maria Ângela Torres Costa e Silva

Regina Helena Azevedo de Mello

Projeto Gráfico

Fernando Secchin

Arte-Final

Marcos Hartwich

Editoria

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaçãois

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 224-7092, 321-7376

Fax: (61) 224-4167

e-mail: editoria@inep.gov.br

Distribuição

CIBEC/INEP – Centro de Informações e Biblioteca em Educação

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Térreo

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61) 323-3500

<http://www.inep.gov.br/cibec>

e-mail: cibec@inep.gov.br

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãois (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. Os conceitos e as opiniões emitidas neste periódico são da inteira responsabilidade dos autores. Publicado em julho de 2001. Tiragem: 5.000 exemplares.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãois. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981-.

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987

ISSN 0104-1037

1. Educação - Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaçãois.

sumário

apresentação 7

enfoque

Qual é a questão?

Creche: a que veio... para onde vai...
Vital Didonet (Omep) 11

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Acolher a Criança, Educar a Criança: uma reflexão
Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino (UnB) 29

Caminhando para a Construção de uma Pedagogia
Interativa na Creche
Márcia Mendes Mamede (Pastoral da Criança) 41

Educação a Partir do Nascimento... ou Antes? A Importância
do Período Intra-Uterino e dos Primeiros Meses de Vida:
questões de transdisciplinaridade e multiprofissionalidade
Maria Elena Girade Corrêa (UnB)
Laurista Corrêa Filho (UnB) 54

A Psicanálise no Campo da Educação Infantil: uma aplicação possível Regina Orth de Aragão (Cindi)	70
O Adulto, a Criança e a Brincadeira Elizabeth Tunes (UnB) Gabriela Tunes (UnB)	78
Crenças e Valores dos Profissionais de Creche e a Importância da Formação Continuada na Construção de um Novo Papel junto à Criança de 0 a 3 Anos Stela Maris Lagos Oliveira (SEF/MEC)	89
Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência Vera Maria R. de Vasconcellos (UFF/Grogotá)	98
A Creche e suas Profissionais: processos de construção de identidades Isabel de Oliveira e Silva (UFMG)	112

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Construção Coletiva de Proposta Pedagógica para a Educação Infantil Sônia Guimarães Xavier (Sesi-DF)	123
Gestão Democrática da Instituição de Educação Infantil: a experiência da “Vivendo e Aprendendo” Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino (Escola de Educação Infantil “Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo”)	131

A Experiência do Agrupamento Vertical numa Creche Regina Orth de Aragão (Cindi) Francimary Lima Domingos (Cindi) Nelúzia Fernandes de Almeida (Cindi) Marco Aurélio Freitas (Cindi)	136
Relacionamentos são Coisas Vivas: o papel da creche Júlia Maria Passarinho Chaves (Indi)	140
A Trajetória das Creches: do bem-estar à educação – a experiência de São José do Rio Preto (SP) Dercília Maria Nogueira Yamaguti (SME/São José do Rio Preto-SP)	143
Objetivos e Metas para a Creche no Plano Nacional de Educação Vital Didonet (CECD/Câmara dos Deputados)	147

resenhas

Educação Infantil: a creche, um bom começo	151
--	-----

bibliografia

Educação Infantil: a creche, um bom começo	157
--	-----

apresentação

Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 7-10, jul. 2001.

Vital Didonet

Vice-Presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omeq)
para a América do Sul e a América Central.

Dedicar um número do *Em Aberto* para a Creche assinala um avanço ou retrocede a uma conceituação já ultrapassada na educação da infância? A pergunta merece reflexão.

Não significaria um retrocesso diante da visão que se está construindo da educação infantil como um todo, que começa no nascimento e vai até o ingresso no ensino fundamental? Uma insistência no fracionamento dos seis primeiros anos em dois períodos – 0-3 e 4-6 – cuja razão predominante é a existência de diferentes instituições para seu atendimento? É justificável continuar com os modelos de creche e de pré-escola, quando um Centro de Educação Infantil pode dar conta de todo o período sem distinções etárias, de conteúdo ou de métodos? Na perspectiva dessa integralidade, não seria melhor dedicar o número à educação infantil, ou seja, à faixa de 0 a 6 anos?

À primeira vista, a resposta parece que deveria ser "sim". A educação infantil merece mais atenção no conjunto do sistema educacional. A importância dos seis primeiros anos de vida para o desenvolvimento e a aprendizagem ainda é desconhecida por grande parte dos profissionais da educação e subestimada por muitos que formulam políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, considera o período inteiro do nascimento ao ingresso no ensino fundamental como a primeira etapa da educação básica.

No entanto, considerando outros dados da questão, conclui-se que é oportuno e até necessário incidir o foco de análise sobre os três primeiros anos de vida. Apesar da importância desses anos iniciais, revelada pelas mais recentes pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, eles estão em nítida desvantagem em relação aos três seguintes. São os menos conhecidos, os maiores excluídos. O subperíodo 4-6 anos recebe melhor acolhimento do sistema de ensino e, dentro desse, o 6º ano, depois o 5º, alcançam cobertura de atendimento bem maior.

O propósito de fazer da educação infantil um bloco único, seqüenciado, do nascimento (ou a partir do 3º ou 4º mês) aos 6 anos, se torna mais factível se aos três primeiros anos for

dada atenção maior do que até hoje. Enquanto o segmento inicial permanecer marginalizado, a educação infantil continuará assediada pela perspectiva e expectativa pré-escolar. A identidade da educação infantil ganha mais força à medida que se integraliza o atendimento de 0 a 6 anos. Por isso, é estratégico voltar a atenção para a creche, neste momento. Paradoxalmente, na atual circunstância, reforçar o segmento etário 0 a 3 na educação e cuidado infantil é reforçar todo o período 0 a 6.

As descobertas mais recentes das ciências que se vêm debruçando sobre a criança, entre as quais a neurobiologia, a psicologia, a psicanálise, apontam para a importância da vida intra-uterina e para os primeiros três anos. O feto, o recém-nascido, o bebê de 1, 2 e 3 anos não é um ser amorfo, passivo ou incapaz, uma *tabula rasa* que aceita qualquer impressão ou registro e se deixa moldar como argila ou massa de modelar. Esse ser iniciante na vida é competente e hábil em muitas coisas. Já tem, inclusive, poder de provocar alterações profundas nos sentimentos, nos pensamentos, nas rotinas das pessoas de sua família. Segundo Françoise Dolto, "Toda criança, homem ou mulher em construção, é, já, sustentáculo espiritual e força viva do grupo familiar e social que dela se encarrega. Esta força, esta esperança de renovação vital, que a criança representa, poderíamos dizer que os adultos recusam e que os convoca, é subversiva".¹ Ela, em si, é radicalmente importante e importante é a interação com o adulto (mãe, pai, irmãos, educadores, diretora, nutricionista, médico, zelador, vigia...), nesses primeiros anos.

Disso se conclui que esse personagem humano e a interação educativa com ele precisam receber mais atenção.

É grande hoje, no Brasil, o número de estudos, análises e boas experiências sobre creche. O *Em Aberto* não poderia sequer dar um panorama desse rico material. Nem é nossa intenção. Ao organizarmos este número, pensamos em trazer à reflexão

dos leitores alguns itens relacionados com a educação nos três primeiros anos de vida que pudessem contribuir para reforçar a disposição de promover a educação e o cuidado da criança pequena. Se esse for o resultado, as concretas crianças brasileiras sairão ganhando e, com elas, a sociedade.

Os textos estão agrupados em três blocos. No "Enfoque", procuro extrair da trajetória histórica da creche alguns desafios e perspectivas de crescimento na direção de uma educação integral da criança e comento as diretrizes, os objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação (ainda em discussão no Congresso Nacional) que fixam as tarefas para os sistemas de ensino nos próximos dez anos.

"Pontos de Vista" trata de dois temas: a) criança e educação e b) formação dos profissionais da educação em creche. No primeiro, buscamos aprofundar a reflexão sobre a criança, visando explicitar melhor sua riqueza como pessoa que aprende e se desenvolve e nossa relação com ela.

O texto da Lúcia Helena C. Z. Pulino parte do pressuposto que a tarefa de educar crianças pequenas deve sustentar-se sobre uma reflexão filosófica acerca da infância e do lugar que ela ocupa em nossa visão da vida e sobre o que entendemos por educação de crianças. Lúcia conduz essa reflexão através da literatura e aporta na creche como o lugar do encontro entre mães e pais, funcionários e crianças para além do habitual e conhecido, onde se revela o novo e imprevisível e onde as presenças são originais, distintas e criativas.

Márcia M. Mamede aponta as formulações teóricas sobre o desenvolvimento e a educação da criança e suas implicações para a elaboração de propostas pedagógicas. Aproxima o aporte teórico de sua utilização no cotidiano da creche. Quando os profissionais da educação juntam a teoria e a criança real, alimentando aquela com a vivência cotidiana da criança e olham para esta iluminados pela análise teórica, estão diante de uma fonte de novos conhecimentos sobre a criança e sobre si mesmos. Dessa forma, o texto de Márcia trata da construção de uma pedagogia interativa na creche.

¹Dolto, F. *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont, 1985.

Maria Elena Girade Corrêa e o doutor Laurista Corrêa Filho fazem uma hábil e rica incursão no campo das ciências que estão pesquisando o bebê desde o útero, entregando-nos informações que levam a concluir que esse período da vida é realmente importante e que merece muita atenção de pais e educadores, como também da sociedade e dos poderes públicos. Uma consequência imediata é a definição de um novo perfil do adulto educador.

Um tema nada habitual, mas de enorme relevância na creche, é trazido por Regina Orth de Aragão: a aplicação da psicanálise à educação infantil. Depois de mostrar a conexão entre psicanálise e educação e a utilização do conhecimento psicanalítico na educação da criança, Regina descreve uma situação real em que aquela aplicação se realiza. A creche como lugar onde se dá a experiência da separação, a emergência da linguagem, a criação e recriação da rede de significações e de afetos, como lugar de vida, fundamental no processo de subjetivação da criança, é campo fértil para a ação da psicanálise. E não apenas para o bebê, segundo Regina, mas para todas as pessoas envolvidas nesse processo, uma vez que "ao cuidar da criança, estamos cuidando da criança em nós, dispendo-nos a fazer descobertas, a ser interpelados, contestados e mobilizados em nossas crenças, convicções e certezas".

Perscrutando o sentido da brincadeira (o jogo, o brinquedo, o fazer lúdico) da criança, Elizabeth Tunes e Gabriela Tunes explicitam a importância de manter, na creche, a estrutura do ambiente social de desenvolvimento da criança para assegurar uma formação autêntica. Se temos dado bastante atenção ao brinquedo da criança, não temos analisado nem posto em termos pedagógicos suficientemente claros o papel do adulto na brincadeira da criança. As autoras sugerem que esse seja um dos eixos da proposta pedagógica.

O bloco sobre a formação dos profissionais e auxiliares da creche se compõe de três textos. Stela Maris Lagos Oliveira mostra a necessidade de considerar os valores e crenças do pessoal da creche quando se planeja e realiza sua formação. Ela diz também da importância de que os processos de formação sejam sistemáticos e

contínuos para que uma mudança nesses valores e crenças seja possível. Vera M. R. de Vasconcellos relata uma pesquisa-intervenção, que propõe modalidade de formação continuada dos profissionais de educação infantil com duas características: formação-compromisso nesse campo de conhecimento e investimento pessoal no desenvolvimento próprio e no da criança. O terceiro estudo é de Isabel de Oliveira e Silva, que analisa os processos de construção de identidades das profissionais da creche. Com base em sua experiência em formação de pessoal de creche, Isabel analisa vários aspectos relacionados com a profissionalização das educadoras, mostrando como a construção da identidade educacional da creche está intrinsecamente relacionada com a identidade do profissional como educador.

A terceira parte – “Espaço Aberto” – é um passeio pelas boas experiências em educação na creche: proposta pedagógica, gestão democrática, grupos de interação de crianças de idades diferentes, passagem da creche da área social para a educacional e o significado das interações na creche.

Sônia Guimarães Xavier relata o processo participativo de elaboração da Proposta Pedagógica do Serviço Social da Indústria (Sesi-DF), fundamentada nos dados mais recentes das ciências da educação e na melhor prática de seus professores. Um grupo de profissionais do Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil (Cindi) conta a rica experiência com o agrupamento vertical (interação das crianças de diferentes idades). Lúcia Helena C. Z. Pulino descreve uma experiência consolidada de gestão democrática da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo. Júlia Maria Passarinho Chaves, do Instituto Natural de Desenvolvimento Infantil (Indi), reflete sobre os relacionamentos dos adultos, pais e educadores, com o bebê e a criança e deles entre si, chamando à atenção de que o efeito da creche sobre o desenvolvimento das crianças é proporcional ao relacionamento que nela se criam e se vivem. A passagem das creches do âmbito da assistência social para a educação nem sempre é tranquila. Conflitos de poder, perda de recursos, redução da jornada de atendimento, preferência pelas crianças de 4 a 6 anos em detrimento das de 1 e 2 anos atendidas

pelas creches da assistência... são alguns dos problemas que se vêm constatando em alguns lugares. Em São José do Rio Preto, a Prefeitura também teve que enfrentar momentos de turbulências, superadas em reuniões e pelo diálogo permanente, como relata a professora Dercilia M. N. Yamaguti. A participação do prefeito e dos Secretários Municipais de Educação e de Bem-Estar Social abriu o caminho para os técnicos procederem à transição.

Para finalizar, transcrevemos os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para a educação infantil, que traçam um horizonte de trabalho para uma década. Além de estar em todas as metas dessa etapa de educação, a creche tem alguns objetivos e metas específicos, em razão de algum problema próprio.

Todos esses temas têm sido objeto de interesse dos dirigentes e educadores de creche. Bom proveito!

Creche: a que veio... para onde vai...

Vital Didonet

Vice-Presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep)
para a América do Sul e a América Central.

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro. E é, também, falar um pouco de nós mesmos, pois quando nos colocamos diante da criança, como pais ou educadores, estamos nos interrogando sobre a nossa própria trajetória a partir da criança que fomos.

A criança é, em grande parte, o imaginário dos seus pais e da sociedade. Para realizá-lo, criam mil lugares e jeitos. Um desses lugares, no qual se inventam jeitos de atender à criança, para aproximá-la daquele imaginário, são as instituições, como a creche, a pré-escola, a escola... Mas a criança é, em primeiro lugar, uma criança, uma pessoa única e irrepêível, que nenhuma clonagem conseguirá uniformizar. E nenhuma imaginação prévia ou desejo externo poderá modelá-la se ela mesma não entrar como sujeito dessa construção. Por isso, uma instituição educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo, a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo.

Apresento uma breve retrospectiva histórica da creche, dela extraíndo as questões atuais que vêm sendo ou precisam ser enfrentadas. Na análise dessa trajetória, procuro inserir a discussão sobre as linhas de força que fazem a creche hoje. Entre as questões presentes no discurso sobre a creche no Brasil, escolhi aquelas que me parecem mais decisivas na busca da qualidade da instituição. Vislumbro um horizonte novo para a educação infantil, nela incluída a da criança de 0 a 3 anos de idade. A visão prospectiva pode parecer utópica para quem observa superficialmente. Mas ela é sustentada pela reflexão filosófica sobre a criança e a educação que se vem produzindo atualmente, pela seriedade com que profissionais de diversas áreas das ciências estão se voltando para a educação infantil e pela responsabilidade com que dirigentes e técnicos de

sistemas públicos de ensino e de instituições privadas estão fazendo da creche uma instituição educacional.

Retrospectiva sobre a creche

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio *mulher-trabalho-criança*. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche. A Revolução Industrial, no século 18, na Europa, deu partida ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. Como os homens e as crianças também trabalhavam nas incipientes indústrias têxteis, os pequeninhos ficavam em casa, sem alguém que cuidasse deles.

A consolidação e a expansão da creche como instituição de cuidados à criança estão associadas também à transformação da família, de extensa para nuclear. Naquela, muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com a criança pequena: avó, tia, primos, irmãos maiores. Nesta, ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha ou filho recém-nascido ou ainda bebê sozinho. Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores...

Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família.

Os primeiros nomes dessa instituição são reveladores do seu propósito: *garderie*, na França; *asili*, na Itália; *écoles gardiennes*, na Bélgica. Até hoje, *guardería* é a expressão usada em vários países latino-americanos para referir-se à instituição que atende às crianças menores de 3 anos. "Guarda da criança" também foi

a expressão que traduziu a intenção nos primórdios dessa instituição no Brasil. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a *guarda* das crianças no período da amamentação.

Esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche.

A mesma circunstância de origem na Europa e no Brasil determinou a semelhança entre a creche européia e a brasileira, sendo que se agregou aqui outro fator: o atendimento das crianças abandonadas, órfãs e filhas de mães solteiras.¹ Durante bastante tempo, orfanato e creche eram quase sinônimos. O modelo filantrópico predominou até fins da segunda década do século 20 (Campos, 1980). As preocupações médicas com as crianças atendidas pelo sistema filantrópico, motivadas pelas altas taxas de mortalidade, já estavam presentes na década de 70 do século 19, aliando pediatria e filantropia, mas é na década de 30 do século 20 que se

¹ A "Roda dos Expostos" das Santas Casas de Misericórdia, as "Casas da Roda" ou a "Casa dos Expostos" recolhiam crianças que os pais não queriam, filhos de mães solteiras, de "mulheres de má conduta", abandonadas. Famílias que viviam em extrema pobreza e de escravos também usavam desse expediente na esperança de que seus filhos, adotados por alguma família com posses, recebessem boa educação. Essas casas encaminhavam as crianças para adoção ou atendimento em instituições caritativas (ver Donzelot, 1980, p. 27-33, para a descrição dessa Roda).

ampliou a atuação dos profissionais da saúde, com propostas higienistas, revezando-se no discurso ou mesclando atuação médica, sanitária, assistencialista e moral. A partir de 1940 começaram a formular-se políticas de Estado para a infância.²

A superação desse modelo histórico pode-se fazer por duas vias: a) pela mudança de enfoque: da mãe operária para a criança pessoa-em-desenvolvimento e b) pela universalização do atendimento. Centrando a atenção na criança sujeito-de-educação, elide-se a "culpabilização" da mãe que não pode cuidar e educar seu filho porque tem que trabalhar. Se existe uma instituição social especializada em educação e cuidado de crianças, que atende não apenas àquelas cujas mães não têm tempo para encarregar-se disso, mas a todas que o desejarem, é evidente que não recai sobre a mulher qualquer imputação de descaso. Sendo um lugar de atendimento integral para todas as crianças, e não apenas às provenientes das famílias pobres, define-se o tipo e o conteúdo dos serviços a partir da criança como pessoa-em-desenvolvimento e não a partir de categorias de pobreza, carência, abandono...

E ao dirigir o enfoque principal de seus serviços para a criança como sujeito de educação e, em vista disso, desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, com profissionais que buscam o melhor para a criança, a creche passa a ser uma instituição que acrescenta, que enriquece o que a mulher (o pai, a família inteira) pode fazer pela criança.

Hoje a creche é outra... mas nem tanto!

A característica assistencialista e filantrópica, remanescente ainda em grande número de creches, já foi substituída, em muitos países, pela concepção de lugar de educação integral da

² Criação do Departamento Nacional da Criança, pelo Decreto-Lei nº 2.024, de 1940; do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941 (Decreto-Lei nº 3.799); e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942.

criança na idade de 0 a 3 anos. No Brasil, também é assim. Temos creches que apenas cuidam da criança... Mas há outras com objetivos educacionais explícitos, com proposta pedagógica fundamentada nas ciências pertinentes, com profissionais qualificados, que seguem critérios de qualidade e que fazem a avaliação de desempenho. Várias Organizações Não-Governamentais (ONGs)³ trabalham pela melhoria da creche, prestando assessoria nos aspectos administrativos e pedagógicos, oferecendo cursos para dirigentes, para educadores, para atendentes. Vários países da Europa e da Ásia vêm mudando a legislação e trabalhando para a introdução do componente educação nas creches (Organización..., 2000), mantendo-as no âmbito da assistência social ou passando-as ao da educação. No Brasil ocorre processo semelhante, começado há doze anos, com a Constituição federal de 1988. A creche é explicitamente mencionada no capítulo sobre a educação (art. 208), no qual se diz, textualmente: "O dever do Estado com a *educação* será efetivado mediante a garantia de (...) *atendimento em creche* e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade..." (grifos meus para ressaltar a relação entre as palavras). O passo seguinte foi dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que fixou um prazo de três anos a contar de sua publicação, para que as creches se integrassem ao sistema de ensino (art. 89).

Com o princípio constitucional do direito à educação desde o nascimento e a concepção da educação infantil como primeira etapa da educação básica (LDB, art. 29), estamos no caminho da construção da nova creche, não mais distinta das instituições da área educacional, nem diferente em objetivos, conteúdos e procedimentos na atenção à criança.

³ Para citar algumas: Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (Amepe), de Belo Horizonte; Associação Brasileira de Educação Infantil (Asbrei, ex-Associação Brasileira de Creches – Asbrac), do Rio de Janeiro; Fundação Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq) pelos Direitos da Criança; Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep)/Comitê Nacional Brasileiro e Federações Estaduais.

Questões sobre a creche que se colocam hoje para a sociedade, para o poder público, as famílias e os educadores

1. *Qual a função da creche hoje no Brasil? Por função, quero significar o que ela faz e tem que fazer, isto é, sua tarefa com a criança. Tem ela uma função específica no conjunto da educação infantil ou deveria ser extinta, para que a educação da criança de 0 a 6 anos tivesse um sentido único, integral, ininterrupto, do nascimento à entrada na escola fundamental?*

Há dois ângulos a observar nessa questão: o primeiro se refere à especificidade da educação da criança de 0 a 3 anos e o segundo, ao desempenho que se espera da creche no conjunto da educação infantil.

Quanto ao primeiro, parece consenso, hoje, que a educação da criança de 0 a 6 anos deve ser um todo único, integrado, sem ruptura de conteúdos e métodos, apenas com adequação às diferentes idades. A noção de períodos, etapas ou fases, que os pesquisadores têm introduzido para caracterizar o desenvolvimento da criança, ajuda a compreender as rupturas num processo único e contínuo, mas não inspira, necessariamente, a formulação de conteúdos e métodos para cada período, etapa ou fase do desenvolvimento. Piaget propôs a seguinte divisão: período sensório-motor, pré-operacional das operações concretas e das operações abstratas. Vygotsky classifica os estágios em: pensamento por complexo, pensamento pré-conceitual e pensamento por conceito. Elkonin (1972) refere-se a uma classificação mais recente: estágio da atividade prática, das imagens e estágio discursivo-verbal. Este pesquisador diz que o mais importante não é a nomenclatura que se usa, mas a marca de passagens, a indicação de rupturas e quebras abruptas num processo contínuo de desenvolvimento.

O terceiro aniversário parece ser um marco de passagem, uma ruptura e a inauguração de algo novo. Isso poderia justificar uma subdivisão do período que antecede a escolarização formal. Mas, sob o ponto de vista pedagógico, um processo educacional contínuo,

com adequação de linguagem, proposição de atividades, estruturação de horários, etc. poderia dar conta das necessidades da criança sem divisão em instituições distintas, como a creche e a pré-escola. Considerando, no entanto, os fatores históricos que determinaram a existência dos dois modelos, com nítidas diferenças quanto aos objetivos, métodos e pessoal encarregado, mas indistintos quanto à idade das crianças que freqüentavam um e outro, a proposta de divisão do período etário em 0-3 para a creche e 4-6 para a pré-escola, mantendo para ambas a mesma função – cuidado e educação –, parece uma evolução considerável.

A solução encontrada pela LDB de marcar para a creche a faixa etária de 0 a 3 anos e para a pré-escola, a de 4 a 6, mantendo, para ambas, funções idênticas de cuidado e educação, é a melhor possível para superar a vetusta dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola. Se cada uma ficasse com uma função, ambas seriam incompletas e satisfariam apenas parcialmente às necessidades das crianças.

2. Qual o objetivo da creche?

Tanto a creche quanto a pré-escola têm um objetivo social, um objetivo educacional e um objetivo político. O primeiro está associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política. Inserir-se nela e atender às exigências do trabalho requer tempo que, para muitas mulheres, também está sendo posto na atenção a seus filhos pequenos. Muitas podem não precisar dessa instituição, mas outras precisam, para poder exercer um emprego, ganhar um salário, estar presente no mundo do trabalho. Sem renunciar à função de mãe, cuidadora e educadora de seus filhos, ela precisa contar com uma instituição social que lhe dê suporte no cumprimento da função materna. Hoje, a questão está melhor colocada, explicitando também o papel do pai – como direito e dever – no cuidado e na educação de seus filhos pequenos.

Mas a creche não pára aí. Centrada na criança como sujeito de educação, e tendo como referência o potencial dos primeiros

anos de vida, a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo. Por isso, até as mães que não trabalham fora de casa e têm condições de se dedicar aos filhos e aquelas que têm como pagar uma babá instruída, podem colocar seus filhos numa instituição de educação infantil com grande vantagem para eles. A creche cumpre um objetivo *educacional* proeminente.

O terceiro objetivo é *político*: a educação infantil inicia a formação do cidadão. A criança é um cidadão desde que nasce e, formalmente, desde que tem o registro de nascimento. Robert Fulghum conseguiu formular com precisão esse caráter político da educação infantil quando escreveu: "Tudo o que eu preciso mesmo saber sobre como viver, o que fazer, e como ser, aprendi no jardim da infância. A sabedoria (...) estava no tanque de areia do pátio da escolinha do maternal..." Ali estavam as regras de auto-afirmação e de respeito ao outro; o direito de falar e de ouvir, de esperar sua vez e de colaborar, de encontrar satisfação no que se faz, o princípio da responsabilidade e da solidariedade...

3. *Por que e de que maneira se passa da assistência à educação? Em outras palavras, o que tem levado à afirmação do componente educacional da creche?*

A experiência e a reflexão sobre a trajetória da creche sugerem quatro idéias-força provocadoras da progressiva transformação da creche em instituição de educação. Por ordem cronológica:

a) A compreensão progressivamente mais abrangente do papel da creche como apoio à mulher-mãe trabalhadora. Tendo surgido para prestar à criança o atendimento que a família, e mais especificamente a mãe, deixou de dar por causa do trabalho extradomiciliar, era forçoso que em seu leque de serviços estivessem incluídos o cuidado físico, a atenção à saúde, a alimentação, o brincar, o relacionamento social e afetivo, as aprendizagens próprias da idade... Ou seja, a educação teria que estar presente, pois a família também cuida disso durante o dia. Por que não estava desde

o princípio? Vários fatores podem ter determinado o conteúdo dos serviços da creche, entre eles, a concepção de criança. Entendendo-se a criança como corpo em crescimento, a preocupação estava em alimentá-la bem, para crescer saudável. O desenvolvimento seria conseqüência natural. Uma imagem mais completa de criança, de suas necessidades sociais, cognitivas, afetivas e da forma de atendê-las por meio de um programa educacional contribuíram para agregar o componente educacional ao cuidado físico.

b) As ciências que estudaram o desenvolvimento físico e mental, a formação da inteligência, a estruturação da personalidade e o processo de aprendizagem aportaram elementos novos para compreender o significado das experiências infantis e a importância dos primeiros anos para toda a vida. Deixar de lado o potencial e a necessidade que a criança tem de aprender, a formação de valores, etc. seria desperdiçar um tempo precioso. Pesquisadores, educadores, pessoas que trabalhavam em educação foram divulgando os dados das ciências, convencendo autoridades, descobrindo caminhos para fazer a educação infantil, promovendo congressos, seminários, debates para criar consciência social sobre a criança e seu entendimento como sujeito de educação.

c) A construção, ao longo da história, do conceito de cidadania, no que se refere às abrangências e ao seu exercício. Na Grécia Antiga, onde o conceito nasceu, eram cidadãos apenas aquelas pessoas que, "por condição de sua natureza", podiam dedicar-se ao cultivo de sua inteligência e ao serviço da *polis*. Mulheres entregues às lides domésticas; artistas, artesãos e escravos dedicados às atividades manuais; crianças, ainda "incapazes de colocar em prática o pensamento e a expressão de sua humanidade", não eram cidadãos. No mundo moderno, com a separação de natureza e cultura, compreendeu-se a vida social como criação deliberada das pessoas, mediada pelo Estado, e chegou-se ao reconhecimento da igualdade de todos na diversidade. A cidadania passou a ser atributo da dignidade e se fundamentou nos direitos da pessoa. Mas ainda não é tudo. Do reconhecimento formal ao exercício dos direitos, há um espaço

sendo conquistado aos poucos. Por isso se diz que a cidadania é conquistada, não concedida. Em relação à criança, essa conquista é mais lenta e mais difícil, porque há uma dupla dominação a ser vencida: física e psicológica. A física é consequência da fragilidade da criança diante do adulto, que gera a necessidade de proteção, a dependência, a possibilidade de ser por ele submetido e dominado. A psicológica, derivada da compreensão do adulto de que ele é o coroamento da evolução e, por isso, se coloca como parâmetro. A cultura é adultocêntrica. A criança é vista como "o que vai ser", "o que vai se desenvolver", "aquele que ainda não..." (que não fala, não caminha, não entende, não é capaz de, que aprende observando, experimentando e sendo ensinada...). A palavra criada para expressar o primeiro período da vida – infância – é formada pela negação *in: in-fari*, não falar. Infante é aquele que não fala. Nenhum conteúdo revelando o ser. Apenas a negação de algo que se realiza no adulto! A linguagem popular expressa a visão negativa, senão pejorativa, que tem o adulto sobre o ser e o modo da criança: "Deixe de criancice!", "Pensa que sou criança?", "Que infantilidade é essa!", "Acha que isso é brinquedo?"

A segunda metade do século 20 consagrou a noção de criança cidadã, derivada da compreensão de sua dignidade humana desde o nascimento. Mas é das últimas décadas a percepção de que a infância, além de ser uma fase de crescimento e preparação, tem um valor em si mesma, de que a criança-enquanto-criança contribui para o sentido da humanidade, de que esse ser humano de pequena idade influi, modifica o ambiente pela sua presença e atuação, cria sentimentos, desperta pensamentos, desejos, emoções, energias, sonhos, utopias. E que tudo isso que a criança faz e significa não apenas é parte da cultura, especialmente da vida social, mas é essencial à civilização, ao sentido da humanidade. A sua contribuição é diferente daquela prestada pelo jovem, adulto e idoso, mas nem por isso, de menor significado ou importância. Como criança, ela tem direitos civis (de expressar-se, de manifestar o pensamento, de ter acesso à justiça, direito à informação, de saber das coisas...), direitos políticos (de participar das decisões que lhe dizem respeito, por exemplo,

de opinar e decidir com qual dos genitores quer ficar em caso de separação), direitos sociais (ao bem-estar, a uma vida digna, ao vínculo com sua família, de convivência familiar e comunitária...), direitos culturais (de produzir e usufruir da cultura, de construir o conhecimento pela experimentação, pela ação...).

d) O crescimento da noção de direito, de modo especial, do direito à educação a partir do nascimento. No plano internacional, três documentos fixam os marcos decisivos do reconhecimento e da afirmação dos direitos da criança: a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1969), a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), de Jomtien, Tailândia. Esta diz que: "A aprendizagem começa com o nascimento. Isso exige o cuidado desde cedo e a educação inicial da infância, que se pode conseguir com medidas destinadas à família, à comunidade ou às instituições, conforme for mais conveniente". No plano nacional, a Constituição brasileira, em seu art. 227, o Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais especificamente, a LDB deixam evidenciado o direito da criança à educação desde o nascimento. Em abril do ano 2000, o Fórum Mundial sobre Educação, em Dakar, afirmou:

A educação é um direito humano fundamental e, como tal, um elemento-chave do desenvolvimento sustentado e da paz e estabilidade em cada país e entre as nações e, por conseguinte, um meio indispensável para participar nos sistemas sociais e econômicos do século 21, afetados por uma rápida mundialização. Já não se deveria postergar mais o atingimento dos objetivos da Educação para Todos. Pode-se e deve-se atender com toda urgência às necessidades básicas de aprendizagem.

Em consequência, os governos e entidades da sociedade civil, participantes daquele fórum, comprometeram-se, entre outras coisas, a "estender e melhorar a proteção e a educação integrais da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas" (Fórum Mundial sobre Educação, 2000).

4. *Creche ou família, qual a instituição mais adequada para o cuidado e a educação da criança pequena?*

Há alguns anos, quando visitava creches e pré-escolas na ex-Checoslováquia, perguntei-me se não estávamos, no Brasil, caminhando na contramão da história. Enquanto os países mais evoluídos começavam a oferecer benefícios para estimular as famílias a cuidar e educar seus filhos pequenos em casa, em vez de mandá-los à creche, nós fazíamos um esforço grande para convencer o governo a investir na educação das crianças, a construir, organizar e equipar creches, a qualificar e valorizar os profissionais que se dedicavam a cuidar e educar os pequeninos. Quem estaria certo? Os checos, que ofereciam dois salários mínimos mensais para as mães que optassem por ficar em casa com seus filhos até a idade de 3 anos,⁴ ou nós, que queríamos investimento em instituições qualificadas para o cuidado e educação das crianças?

As políticas sociais dos países nórdicos, que davam (e continuam dando) incentivos aos pais para cuidarem integralmente de seus filhos pequenos, reforçavam os argumentos em favor da família. É preciso respeitar e valorizar o seu papel, o potencial da mãe, e também do pai e dos irmãos, a importância das experiências no ambiente familiar e doméstico nos primeiros anos de vida.

Mas, em nosso caso, a opção pelas instituições de educação infantil (creche e outras) tinha em sua base a organização das mulheres pela conquista de seus direitos sociais, o movimento de luta por creches e o propósito técnico e político de fazer da creche e da pré-escola um ambiente especialmente organizado para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, com serviços de saúde e alimentação, com profissionais e auxiliares qualificados ou treinados, coisas que, para muitas famílias, eram particularmente difíceis. Tínhamos que, primeiro, conquistar a creche como direito

⁴ O benefício se aplicava às mulheres a partir do segundo filho e se estendia até que este alcançasse a idade de 3 anos. Além da questão educacional, havia, implícita, uma política demográfica e uma opção econômica.

da criança e, depois, abrir às famílias as opções de colocar seus filhos nessas instituições ou mantê-los em casa até 2 ou 3 anos de idade (ou até seu ingresso na escola obrigatória). Houve experiências de desinstitucionalização de crianças de creches e de Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (Febems), oferecendo ajuda financeira a suas próprias famílias ou a outras, em suas comunidades, para que nelas as crianças tivessem o cuidado e a educação. Mas não se adotaram programas estáveis, porque não houve uma política de apoio à família (habitação, emprego, elevação do nível de escolaridade, melhoria das condições sanitária e dos serviços sociais na comunidade).

A meu ver, a alternativa creche ou família é falsa. Não se trata de uma ou outra. Tanto a creche deve ser boa para cumprir as funções de cuidado e educação quanto a família tem de possuir condições materiais, ambientais, afetivas e conhecimentos para atender às necessidades de seus filhos pequenos. A LDB montou a equação de forma correta: a educação infantil tem um papel *complementar* ao da família no cuidado e educação da criança. Nem substitutivo nem alternativo.

Na prática, a relação de complementaridade não é tão simples. Primeiro, porque se refere ao conteúdo da educação e do cuidado, e não a aspectos administrativos da instituição. Em segundo lugar, porque ambos precisam de tempo para uma mínima interação. Há situações de isolamento, ora geradas pela creche, ora pela família. Por aquela, quando não se interessa em ouvir a família, conhecer os valores, as atitudes, as expectativas sobre a criança, ou seja, seu ambiente educacional. Pela família, quando entrega a criança na creche de manhã e vai buscá-la à tarde, sem procurar saber qual é sua proposta de educação, como realiza as atividades, quem são os profissionais e auxiliares que atendem a seus filhos.

A articulação com a família faz parte de praticamente todas as propostas pedagógicas que contêm explicitações sobre as formas de relacionamento e geração de conhecimento mútuo e de

cooperação. Bons exemplos de articulação existem na rede pública e na iniciativa privada, em que se privilegiam os assuntos pedagógicos, muito mais interessantes para os pais, do que os administrativos. Mas é, ainda, e para a maioria, um caminho pouco transitado. O exemplo mais comentado em âmbito internacional, hoje, é o de Reggio Emilia, na Itália. Ali não há uma escola, mas um sistema de educação que adotou o princípio da co-responsabilidade e da participação na educação das crianças.

A relação pensada como intercâmbio e diálogo conduz ao reconhecimento de cada indivíduo como recurso, portador de cultura e competência. E, com isso, à superação da relação assimétrica entre os educadores e os pais, para fundar uma relação construída sobre a reciprocidade, a circularidade, a valorização das competências de cada um; sobre o respeito às diferenças, aos pontos de vista, à subjetividade, não como elementos que geram separação, indiferença, distância, mas como reconhecimento da riqueza, da significância da contribuição individual que cada um pode aportar, no confronto, à busca comum. (Comune de Reggio Emilia, 1998)

Naquela região da Itália, um fator histórico – a iniciativa popular de construir centros de atenção às crianças no pós-guerra – gerou o sentimento de participação dos pais e cidadãos na edificação e gestão das escolas para a infância. Um fator cultural ali presente também teve seu peso: a consciência de que a educação pública é uma responsabilidade social, não podendo ficar na mão apenas dos que trabalham nela, mas de todos os que nela estão implicados. "Se educar é projetar o futuro, nenhum ser humano pode sentir-se não participante, não envolvido", acreditam seus habitantes.

À medida que se entrega ao Estado ou à iniciativa privada a responsabilidade com tudo o que se refere ao cuidado e à educação institucionalizada das crianças, a sociedade e as famílias,

em particular, se deixam cair na passividade. Em nosso meio, temos a história da organização popular, do movimento de luta por creches e um conjunto de organizações não-governamentais e públicas, ora bem articulado, ora desintegrado, que asseguram a não-passividade e a não-desresponsabilização. Mas isso ainda não garante a participação na gestão das instituições e o envolvimento das famílias no projeto pedagógico. A prática cotidiana de relacionamento e comunicação com as famílias, que implica diálogo e intercâmbio, é algo a ser conquistado. Temos muito a andar no caminho de uma ética da convivência que, como dizem em Reggio Emilia, pressupõe o ouvir, o acolher, o reconhecer o outro, e que se substancia num projeto participativo que reúne os adultos e as crianças na esperança de um futuro melhor. Não se trata apenas de lutar pela criança, de defender os seus direitos, de propor meios de atendê-la melhor, mas de juntar-se a ela, considerando-a sujeito ativo, na forma que lhe é própria de agir. Vale o alerta de Françoise Dolto (1985): "Falamos muito sobre a criança, mas não falamos com a criança".

Hoje há um discurso bastante insistente sobre a família, brotado, talvez, da esperança de contrapor-se à perda de valores e aos problemas éticos que avançam em quase todas as frentes e da desconfiança nos poderes do Estado em reverter a degradação moral. No que se refere à educação infantil, há dois aspectos a considerar: a) que a família tem um papel importante e insubstituível junto à criança e b) que o Estado tem o dever de garantir a educação, a saúde, a alimentação e outros direitos a todas as crianças.

Quanto ao primeiro, pesquisas indicam cada vez mais claramente a importância da família, especialmente da mãe, na formação da base da personalidade da criança, na estruturação do seu pensamento, na organização de sua vida afetiva. Não se pode minimizar ou menosprezar o papel da família, achando que ela não tem mais tanta importância no mundo de hoje, pelo fato de a criança ter muitas outras referências sociais e fontes de construção do conhecimento. Ou que ela estaria despreparada para educar nos tempos atuais, que estaria se omitindo, deixando as crianças e jovens enveredar pelo mundo da droga, do sexo, da violência.

Ignorar a família no processo educativo da criança na creche sob o argumento de que esta conta com pessoal especializado em desenvolvimento infantil e aprendizagem acaba por expropriá-la de um direito de participação no projeto social de formação do cidadão.

Têm surgido algumas críticas à insistência sobre o papel da família, suspeitando de que se trata de um movimento retrógrado, que deseja atribuir à mãe, analfabeta ou pouco instruída e com mínimas condições materiais, o cuidado e a educação de seus filhos. E que isso trabalharia contra o movimento que está conquistando uma progressiva presença do poder público no atendimento das crianças. Ou que pretenderia reduzir a dimensão do dever do Estado para com a educação infantil, jogando para a esfera privada, familiar, o que é típica função social. A consequência desse retorno seria um alívio para o Estado e a opressão das famílias.

Essa crítica alerta para a obrigação de o poder público assegurar os direitos da criança e para o direito das famílias de contar com uma instituição que ofereça serviços de cuidado e educação a seus filhos. Mas não deveria obstaculizar a intenção de fazer a pedagogia infantil avançar no sentido de articular raízes culturais e familiares com horizontes científicos e culturais mais abertos; de juntar os valores do vínculo e do apego ao sentimento de fraternidade universal e ao compromisso solidário com todas as pessoas de qualquer parte deste planeta.

5. *Quantidade x qualidade. Ou quantidade com qualidade?*

Em todos os círculos, especializados ou não, em que se discute sobre creche, surge a crítica de que ela é de má qualidade, de que muitas são "depósitos de criança", que cuidam só do corpo (banho, troca de fralda, mamadeira, sono ou higiene, saúde, alimentação), com algumas atividades de socialização e nada ou pouco de educação. Com análises semelhantes, algumas pessoas chegam à conclusão de que é preciso parar qualquer expansão para concentrar-se na melhoria da qualidade. Outros têm proposto, e

me incluo entre eles, que se pode e deve atacar as duas frentes. Quantidade e qualidade não são intrinsecamente excludentes. Se o fosse, a democracia seria impossível, porque o sentido dela é igualdade e participação de todos. É preciso galgar patamares cada vez mais aperfeiçoados de participação de todos, em vez de criar primeiro um patamar de certa perfeição democrática para um grupo, para então incluir o restante do povo.

Centenas de municípios brasileiros têm projetos políticos de atenção integral à criança, em que o atendimento de qualidade é estendido a todas as crianças que vivem em ambientes considerados prioritários para a administração pública. O projeto Prefeito Criança, coordenado pela Fundação Abrinq estimula, orienta, identifica e premia programas dessa natureza.⁵

Pode ser que num determinado município, por razões financeiras ou técnicas, não sejam viáveis ações simultâneas de expansão do atendimento e de melhoria da qualidade, devendo-se, nesse caso, priorizar a qualidade. Mas é preciso, ao mesmo tempo, alargar a perspectiva, buscando alternativas políticas e técnicas, financeiras e humanas, em um contexto mais amplo. Uma análise dos orçamentos, tanto da União quanto de Estados e municípios, é capaz de provocar surpresas quando se descobre investimentos de vulto em coisas que poderiam ser postergadas, o que, numa perspectiva ética de respeito aos direitos sociais, deveria ser evitado. Orçamentos são peças políticas, mais do que meramente técnicas, e falam sobre a ética dos governantes e sobre a ética da sociedade. Durante muitos anos se procurou acalmar a expectativa dos pobres com o argumento de que era preciso fazer o bolo crescer para depois dividir. Cresceu e não se dividiu. A riqueza se concentrou mais.

⁵ Estão disponíveis na Internet informações sobre mais de 5 mil experiências nas áreas de educação, saúde e assistência social, desenvolvidas pelos municípios que integram a rede Prefeito Criança, no endereço: www.fundabrinq.org.br/redeprefeitocrianca

Deixar as crianças de lado sob a alegação de que não há dinheiro ou argumentar pela qualidade do atendimento prestado hoje sem pensar na quantidade de crianças que precisam agora de atendimento de qualidade é cair no mesmo sofisma do "crescimento do bolo".⁶ Hoje se fala sobejamente sobre os países nórdicos como modelo de atendimento aos direitos da criança e não consta que para isso tenham tido que fazer contenções em seu crescimento econômico. Nem que chegaram à opção de investimento na infância somente depois de se tornarem potências econômicas. Suécia, Dinamarca e Noruega não são mais fortes economicamente que a Alemanha, a França ou a Inglaterra, mas seu respeito e atenção à criança, sim, estão na frente.

Nos últimos anos, a qualidade da creche tem sido enfocada por pesquisadores, estudiosos, educadores de todo o País. Um exemplo do acervo de estudos sobre a qualidade se encontra nos anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos.⁷ Precisamos melhorar a qualidade da creche no Brasil. Mas precisamos também ampliar as possibilidades de acesso à creche a todas as crianças que dela necessitam para um desenvolvimento integral e correspondente ao seu potencial humano. O projeto do Plano Nacional de Educação, que comentarei mais adiante, fixa metas nacionais para a expansão da creche e metas para a melhoria de sua qualidade.

6. *E os nomes... que dizem sobre essa instituição?*

A maioria das instituições que atendem à faixa de 0 a 2 ou 0 a 3 anos de idade tem nomes ligados à área do cuidado físico, da saúde, da alimentação, por exemplo: creche (França e

Brasil), *nursery school* e *day care center* (países de língua inglesa), *guardería* (países da América Latina). Isso revela a prevalência, quando não a exclusividade, dos serviços de assistência. As instituições com esses nomes, na maioria dos países, pertencem ao setor de assistência social. Hoje há uma tendência de agregar os objetivos e conteúdos educativos nessas instituições e de passá-los para o âmbito da educação. Isso também se passa no Brasil, reforçado pela nova LDB (art. 89).

Existem outros nomes, portadores do objetivo educacional, mas se referem a instituições que atendem crianças um pouco maiores, a partir dos 2 anos de idade. Alguns exemplos: *école maternelle*, tipicamente educacional e pertencente ao âmbito da educação (França); *centro de educación parvularia*, que inclui a *sala cuna*; *jardín de niños* ou *jardín infantil* (países da América Latina); *nido*, *scuola materna* (Itália); *círculo infantil* (Cuba); *escola maternal*, *pré-escola*, *centro de educação infantil*, *escola infantil* (Brasil).⁸

O nome creche foi incluído na Constituição federal de 1988, e sua presença ali constituiu um avanço histórico memorável. No Movimento Nacional Criança e Constituinte, foi discutida a oportunidade desse termo.⁹ Alguns dos participantes do movimento propunham abandonar a expressão, para criar uma realidade nova, sem os vieses da creche, então, existentes. Outros, contrariamente, argumentavam que era uma palavra forte, de sentido conhecido e que facilitava a aprovação das idéias que o movimento estava propondo. Manteve-se a expressão no documento entregue

⁶ Ver dados sobre gastos militares no mundo, e o que poderia ser feito em atenção primária de saúde e educação com mínimos percentuais dessas despesas, em Didonet (2000).

⁷ O evento foi promovido pelo Ministério da Educação do Brasil e a Organização dos Estados Americanos (OEA), em Brasília, em novembro de 1996, com o tema "Pesquisa e avaliação de programas para a criança de 0 a 6 anos".

⁸ *Day care center* (centro de cuidados diários), durante o dia inteiro; *nursery* (quarto de criança); *guardería* está relacionada à idéia de guardar, de cuidar da criança; *sala cuna* (berço) equivale ao nosso berçário, pertencente à creche ou à escola maternal; *nido* (ninho) é a instituição que atende às crianças de 0 a 3 anos, antecedendo as *scuole dell'infanzia* (3 a 6 anos), ambos tipicamente educacionais, mas com serviços integrais.

⁹ Referências sobre esse movimento se encontram em Didonet (1993b) e Costa (1994).

aos constituintes e na síntese feita para o relator-geral, deputado Bernardo Cabral. E assim entrou na Constituição. Não está ali por seus defeitos, mas por ser uma instituição na qual se assegura o direito à educação para os mais pequenos. Era importante que o reconhecimento desse direito fosse conquistado pela sociedade. Pois chegou ao topo: está na Constituição do País! A tarefa, daí para adiante, é da política educacional. Realizar uma creche de boa qualidade. O próximo passo será a consagração de um nome que englobe toda a faixa de 0 a 6 anos, com um único objetivo realizado no mesmo processo de cuidado e educação.¹⁰

A creche e o Plano Nacional de Educação (PNE)

Embora o PNE ainda não tenha sido transformado em lei,¹¹ considero importante analisar aqui as diretrizes para a educação infantil nele propostas, pois dificilmente sofrerão alterações substanciais, na etapa legislativa que falta para sua aprovação. Os objetivos e as metas serão apresentados na seção Espaço Aberto deste número.

A Câmara dos Deputados aprovou um texto elaborado pelo relator, deputado Nelson Marchezan, reunindo propostas constantes dos dois projetos de PNE – um, elaborado pelo II Congresso Nacional de Educação (Coned) e apresentado por diversos deputados federais, cujo primeiro subscritor é o deputado Ivan Valente; outro, pelo Poder Executivo do Ministério da Educação (MEC) – , além de emendas de parlamentares, sugestões de entidades e especialistas,

¹⁰ A expressão cunhada em inglês "*educare*", ou seja, *education* (educação) e *care* (cuidado), que começa a ser adotada em alguns países, sinaliza para essa junção. Enquanto se cuida, se educa. Educando, se toma zelo e cuidado com a criança.

¹¹ No momento de escrever este texto, o Projeto, já aprovado pela Câmara dos Deputados, se encontra no Senado Federal, para análise e aprovação.

encaminhadas por escrito à Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, e outras apresentadas por autoridades educacionais, estudiosos e pesquisadores que compareceram a 18 audiências públicas realizadas naquela Comissão, contendo sugestões expostas em reuniões do relator com entidades e especialistas e idéias do próprio relator.

Como diretrizes para os sistemas de ensino, o PNE estabelece:

a) por ser a primeira etapa da educação básica, período inicial e indispensável na formação da pessoa, a educação infantil deve estar presente no planejamento da educação dos sistemas de ensino e articulado com as demais etapas, principalmente com o ensino fundamental;

b) a educação infantil acontece na família, na sociedade e nas instituições especializadas para esse fim. Estas últimas devem estar cada vez mais presentes para complementar a educação recebida pela criança em sua família e em sua comunidade;

c) a educação infantil tem um papel preponderante na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprender e na construção social da inteligência;

d) as propostas pedagógicas devem ser formuladas a partir das e fundamentadas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e complementadas pelos sistemas de ensino;

e) para que possa ser cumprido o direito de toda criança, e a família queira ter seus filhos freqüentando a uma instituição educacional, nos dez anos de vigência do PNE, deverão ser:

– elaboradas as orientações pedagógicas e técnicas que conduzam à melhoria da qualidade dos serviços oferecidos;

– tomadas medidas de natureza política, tais como as decisões e compromissos dos governantes em relação às crianças;

– adotadas medidas econômicas sobre os recursos financeiros necessários e

– colocadas em práticas ações administrativas para articulação dos setores da política social, envolvidos no atendimento

dos direitos das crianças, como: a educação, a saúde, a assistência social, a justiça, o trabalho, a cultura, as comunicações sociais;

f) o Estado e a família são co-responsáveis pela educação infantil. A articulação da instituição educacional com a família visa principalmente ao conhecimento mútuo dos processos de educação, valores e expectativas existentes em ambos, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto ao Estado (Poder Público), as três esferas da administração pública – União, Estados e municípios – têm competências e responsabilidades. Enquanto aos municípios compete atuar prioritariamente nessa etapa e no ensino fundamental, somente podendo oferecer ensino médio ou superior depois de universalizado o atendimento nos dois níveis anteriores, aos Estados e à União cabe atuar subsidiariamente com apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição federal;

g) as inversões financeiras na expansão e na melhoria da educação infantil devem ser caracterizadas como aplicações necessárias em direitos básicos dos cidadãos na primeira etapa de suas vidas e como investimento econômico de alto retorno;

h) a formação dos profissionais de educação infantil carece de atenção especial, dada a relevância deles como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar nas faixas de 0 a 6 anos requer, entre outras coisas, o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, é preciso que os professores estejam em formação permanente, durante e por meio do trabalho pedagógico, nutrido dele e renovando-o constantemente;

i) a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência/educação, atendimento aos carentes/educação das crianças da classe média pode ser mais facilmente obtida se a proposta

pedagógica for construída com os dados das ciências sobre o desenvolvimento infantil, e se a prática respeitar o processo unitário de aprendizagem e desenvolvimento da criança;

j) o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sociohistórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades, deve ser uma característica intrínseca da proposta e do trabalho pedagógico;

k) embora a educação infantil seja um direito de toda criança, a oferta pública há de priorizar as crianças das famílias de menor renda, para garantir que estas sejam atendidas. As instituições de educação infantil se situarão nas áreas socioeconômicas de maior necessidade, nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos;

l) o atendimento integral deve contemplar, em primeiro lugar, as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa diretriz quer o atendimento de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela;

m) a norma constitucional de integração das crianças especiais no sistema regular será, na educação infantil, implementada com programas específicos de orientação aos pais, qualificação dos professores, adaptação dos estabelecimentos quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos.

Vejo, nesse conjunto de diretrizes, com os objetivos e as metas citados na seção Espaço Aberto, os seguintes avanços em relação ao que temos hoje na política de educação infantil:

1) trata da faixa etária 0 a 6 anos como um período único, seqüencial, eliminando as segmentações entre creche e pré-escola. Considerando que algumas ações se aplicam a um dos subperíodos, a respectiva meta se refere explicitamente a ele, respeitando sua especificidade. Mas o que sobressai é a visão de conjunto;

2) atribui a todo o período de 0 a 6 anos as tarefas de cuidar e educar, propondo a superação das práticas históricas, e tão presentes, de que a creche existe para cuidar da criança e a pré-escola para ensinar;

3) abrange todos os itens importantes para assegurar a qualidade da educação infantil e a expansão requerida pela demanda. Nada ficou esquecido. Pode-se discordar dos prazos fixados para o alcance de algumas metas, como, por exemplo, chegar, em cinco anos, a 30% da população de 0 a 3 anos; a partir da vigência do Plano, somente admitir profissionais de educação infantil que possuam a titulação mínima de nível médio, etc. As metas são boas, mas o cronograma é uma hipótese. Ele corresponde a um desejo, não necessariamente à factibilidade, ainda mais considerando que essas metas tomam como ponto de partida a publicação da lei que institui o PNE e não da lei que aprova os planos estaduais e, depois destes, os planos municipais, que serão elaborados depois de publicada a lei federal;

4) inova, em alguns aspectos não-tradicionais, na política de educação infantil. Cito, como exemplos, a elaboração de padrões mínimos de infra-estrutura quanto a espaços interno e externo; instalações e equipamentos; mobiliário e materiais pedagógicos; adequação às crianças com necessidades especiais; a garantia de meios para que todas as instituições de educação infantil formulem seus projetos pedagógicos, com a participação dos profissionais de educação nelas envolvidos; a inclusão das creches e entidades equivalentes no sistema de estatísticas educacionais; a instituição de programas de orientação e apoio aos pais de crianças de 0 a 3 anos de idade; a realização de estudos de custos da educação infantil, com base nos parâmetros de qualidade;

5) fica explicitada a responsabilidade da União e dos Estados para com a educação infantil, o que é de grande relevância e necessidade neste momento, uma vez que essas instâncias administrativas têm se retirado, procurando justificar-se com o argumento de que, a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, esse nível é atribuído aos municípios. A meta 25 repete o óbvio, mas com razão;

6) o item sobre recursos financeiros indica um caminho importante e necessário, se bem que formulado de forma tímida. Na circunstância atual, em que muitos municípios se vêem na

contingência de aplicar todo ou quase todo o dinheiro dos 25% do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e dada a forma como este Fundo está organizado, a expressão "prioritariamente" pode permitir que não se aplique nada na educação infantil. O assunto tem sido discutido, e a polêmica continua. Mas é de se reconhecer que o PNE não podia ir além do que foi, estabelecendo como diretriz e meta que os 10% dos recursos vinculados pelo art. 212 da Constituição federal da esfera municipal não-subvinculados ao Fundef sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil. Eu retiraria o advérbio ou o substituiria por "exclusivamente", para fazer justiça e equilíbrio com a aplicação exclusiva dos outros 15% no ensino fundamental. Concordo com a criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica, já nomeado Fundeb. Por todas as razões, esse é o encaminhamento correto da questão. No início de século 21, quando a formação do cidadão requer muito mais do que uma escolaridade de oito anos, e tendo em vista que, no Brasil, o ensino fundamental está quase universalizado, é preciso abrir o horizonte e enxergar mais longe: a formação e a educação do nascimento aos 17 anos. A idéia do Fundef foi reiteradamente discutida nas audiências públicas sobre o PNE, na Câmara dos Deputados. Embora recebesse o apoio unânime de quem se manifestou sobre o assunto, não pôde ser resolvida no âmbito do PNE, pois é matéria constitucional. Somente uma emenda constitucional, como foi a da instituição do Fundef, pode criar o fundo para a educação básica. É um desafio a ser enfrentado nos próximos anos;

7) retoma e dá encaminhamento a um tema recorrente no Poder Legislativo e nunca resolvido: o que se refere ao direito dos trabalhadores ao atendimento gratuito de seus filhos e dependentes de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. A meta 20 determina que o Poder Executivo encaminhe ao Congresso Nacional um projeto de lei visando à regulamentação do inciso XXI, do art. 7º da Constituição federal, após debates com a sociedade civil sobre esse direito. A promoção desse debate independe da

iniciativa do governo. Quanto mais cedo e mais amplamente as organizações da sociedade civil o fizerem, mais pressão haverá para encontrar a forma de cumprir o dispositivo constitucional;

8) abre uma perspectiva democrática de participação da comunidade escolar (professores, técnicos, auxiliares, pais de crianças matriculadas) e local (lideranças, associações, o Ministério Público, os Conselhos de Direitos, o Conselho Tutelar, grupos interessados no atendimento da criança, etc.) em conselhos escolares ou outras formas de participação. Para evitar o desvio da função precípua dessa participação, a meta 16 diz textualmente que o objetivo dessa participação é a melhoria do funcionamento da instituição e o enriquecimento das oportunidades educacionais e dos recursos pedagógicos para as crianças.

Em síntese...

1) *Creche, ou melhor, criança.* Falar sobre a creche é, antes de tudo, falar sobre a criança. Ela é a razão, o conteúdo e a metodologia da creche. Trata-se de ir ao encontro desse ser humano pleno de realidade e esperança, herdeiro de sonhos e concretização de projetos. Definições de espaços físicos, equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e brinquedos, conteúdos de formação dos educadores, planejamento de atividades..., tudo se faz a partir do conhecimento e da paixão que se tem pela criança. A ciência é necessária, mas ela precisa estar de mãos dadas com a sensibilidade humana para que, juntos, possam captar a criança.

2) *A creche como direito, ou melhor, como local onde se cumpre o direito da criança à educação e o cuidado a partir do nascimento.* Muitas crianças contam com o ambiente familiar como espaço suficiente nos primeiros anos, sob os ângulos econômico, afetivo, nível instrucional, ambiente social e físico. No Brasil, a maioria delas não se enquadra nesta situação, se considerarmos que a pobreza e a miséria suprimem ou reduzem elementos essenciais para

que o desenvolvimento opere segundo o potencial da criança. Nossa injusta distribuição da riqueza é responsável por 36% da população vivendo no nível de pobreza e 11% abaixo do nível da miséria.¹² Querer que as famílias desses estratos dêem conta das mesmas condições de desenvolvimento de seus filhos que oferecem os 64% restantes é sofismar com o argumento de que o amor basta. Apenas 11% das crianças de 0 a 3 anos estão em creches, no Brasil. As metas do PNE querem elevar para 30% em cinco anos e para 50% em dez. Fazer com que isso seja real é trabalhar pela cidadania.

3) *A creche como valor social.* É um espaço onde as políticas públicas de atenção à infância podem ser aplicadas de forma eficiente e eficaz. E não apenas às crianças, mas também às suas famílias, no que se refere ao apoio e a orientações quanto aos cuidados e à educação de seus filhos pequenos.

4) *A creche como encontro do público e do privado.* A criança pequena reúne o interesse da família e do governo, da comunidade e da nação. É um encontro político, porque ali começam a explicitar-se as raízes da cidadania trazidas do útero e do nascimento. Em seus espaços e tempos forma-se a hígidez e a auto-estima; a noção do eu e a descoberta do outro; vive-se a experiência da cooperação e da solidariedade; constroem-se os valores básicos que influirão nos comportamentos ao longo de toda a vida. Ali, a criança prossegue da família enquanto espaço do aconchego e do encontro para o grupo social, enquanto desafio do novo e do inusitado.

5) *A educação dos primeiros anos como processo de contínuo aperfeiçoamento.* As contribuições das ciências e da experiência são tão extraordinárias e entusiasmadoras que alguns pais gostariam de ter outros filhos, e alguns educadores gostariam de ter novos alunos para acompanhar, apoiar e deslumbrar-se com o seu desenvolvimento. Sem conhecer um milésimo das descobertas

¹² Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), ligado ao Ministério do Planejamento. O critério adotado na pesquisa é de que são pobres aqueles que vivem com menos de meio salário mínimo por mês.

científicas sobre a criança, minha mãe nos disse que gostaria de ter nos outra vez, pequeninhos, para fazer tudo diferente, ser muito melhor mãe... Esta é a dialética da educação – saber-se incompleta em busca da completude. E, no fim de uma missão bem realizada, ter a sensação de que nossa visão foi ultrapassada, que novas pesquisas da ciência e novos olhares do coração abriram outros horizontes para um homem e uma mulher mais plenos. Daí a humildade com que temos de olhar para os resultados do esforço presente e a firmeza que devemos ter para produzir as mudanças necessárias em respeito à criança, que está muito além da mediocridade com que, em muitas instituições, é tratada.

Concluindo...

A creche é uma instituição velha e nova ao mesmo tempo. Ainda hoje persistem visões e realidades de creches-depósito-de-criança, mas já se vêm adicionando elementos de uma visão diferente e consolidando a prática da creche como ambiente de interações sociais construtivas. Erros e acertos foram se mesclando ao longo de sua trajetória. Mas uma coisa é certa: pelo esforço de seus atendentes, educadoras, dirigentes, assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas e de estudiosos que lhe vem apontando um novo caminho, ela foi aprendendo a encontrar a criança em sua imensa possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem.

Já é de convicção generalizada que a creche é uma instituição de cuidado e educação, funções essas realizadas simultaneamente pelos mesmos profissionais – por todos e cada um dos que interagem com a criança – , em cada uma das atividades. Nessa nova visão e nova prática, não há distinção entre atividades assistenciais e atividades educativas; não há atividades nobres (educar) e atividades "humildes" (dar banho, trocar fralda, servir a mamadeira). O médico educa ao entrevistar e examinar o bebê, e a educadora cuida da saúde da criança ao servir-lhe a comida. Tomando banho ou se preparando para o repouso, brincando no

tanque de areia ou ouvindo uma história, rabiscando ou engatinhando, se comunicando com outras crianças ou explorando um brinquedo, despedindo-se do pai ou da mãe, que a deixa na creche, ou aguardando sua chegada para buscá-la no fim da jornada, a criança está fazendo o que sabe, experimentando novas formas de fazê-lo, observando o movimento de um dado mundo e o modificando e, em tudo isso, construindo sua imagem de pessoa capaz.

Essa instituição está aí para encher de sentido a vida da criança – captar e realizar a fusão do imaginário de seus pais com a criança real que se constrói como sujeito, único, com um lugar na história. Está aí para oferecer-lhe um ambiente de experiência, para ela construir sua identidade e tornar-se o que realmente pode ser. É uma pessoa de 4 meses, um ano, 2 anos... que chega não como "coisinha linda", mas como um cidadão capaz, já, de fazer muitas coisas e que necessita de profissionais competentes para fazer a mediação com outra coisa que ela poderá fazer, com apoio deles.

Essa pessoa, tão pequena e tão profunda, é, para os educadores, um espelho de sua própria infância, e levanta para eles o desafio da co-participação na construção de sentidos para a vida de cada um.

Referências bibliográficas

- ALVES, Z. M. C.; BATAGLIA, L. Instituições e programas pacionais dirigidos à criança pequena. In: MAGALHÃES, A. R.; GARCIA, W. (Org.). *Infância e desenvolvimento* : desafios e propostas. Brasília : Ipea, 1993.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação* : redação final. Brasília : Coordenação de Publicações/Centro de Documentação e Informação, 2000.

- CADERNOS CEDES. *Grandes políticas para os pequenos – educação infantil*. Campinas : Centro de Estudos e Sociedade, n. 37, 1995.
- CAMPOS, M. M. M. et al. A creche e a pré-escola : temas em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 35-42, nov. 1981.
- _____. A luta por creches. In: GALVÃO, W.; PRADO JÚNIOR, B. (Coord.). *Educação ou desconversa*. São Paulo : Almanaque Brasiliense, 1980.
- CARVALHO, M. I. Campos de. *Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- COMUNE DI REGGIO EMILIA. *I nidi e le scuole dell'infanzia del comune di Reggio Emilia*. 3. ed. Reggio Emilia : Centro Documentazione e Ricerca Educativa, 1998.
- CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER. *Criança, compromisso social : creche*. Brasília, 1987.
- COSTA, A. C. Gomes da. De menor a cidadão. In: MENDES, E. G.; COSTA, A. C. Gomes da. *Das necessidades aos direitos*. São Paulo : Malheiros, 1994. (Série Direitos da Criança, n. 4).
- DIDONET, Vital. A criança de 0 a 6 anos no Brasil e seu atendimento educacional : questões a considerar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. Formação e participação : a criança de 0 a 6 anos. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1993a.
- _____. *Criança, cidadania e educação infantil*. Dourados, 1994. (Conferência apresentada no Encontro Estadual de Educação Infantil, em Dourados-MS. Omep/BR/MS, maio de 1994. Mimeogr.).
- _____. Representação da criança na sociedade brasileira. In: MAGALHÃES A. R.; GARCIA, W. (Org.). *Infância e desenvolvimento : desafios e propostas*. Brasília : Ipea, 1993b.
- _____. Valores na infância : a ética e a educação infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. *Infância – Educação Infantil : reflexões para o início do século*. Rio de Janeiro : Ravil, 2000.
- DOLTO, Françoise. *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont, 1985.
- DONZELOT, J. A. *A política das famílias*. Rio de Janeiro : Graal, 1980.
- ELKONIN, D. B. Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança. Tradução de Elizabeth Tunes. *Soviet Psychology*, p. 225-251, 1972.
- FÓRUM MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO, 2000, Dakar. *Marco de ação de Dakar : educação para todos*. Senegal : Unesco, 2000.
- GALARDINI, A. L'essere e il fare dei bambini : esperienze e prospettive dei servizi educativi prescolari in Italia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. *Infância – Educação Infantil : reflexões para o início do século*. Rio de Janeiro : Ravil, 2000.
- GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos : a situação da creche na Itália. Tradução de Maria Malta Campos. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M. *Creches e pré-escolas no hemisfério Norte*. São Paulo : Cortez, 1994.
- HADDAD, L. *A creche em busca de sua identidade : perspectivas e conflitos na construção do projeto educativo*. São Paulo : Loyola, 1991.

IBGE. *Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997* : primeira infância. Rio de Janeiro, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse estatística da educação básica* : censo escolar 98. Brasília, 1999.

_____. *Sinopse estatística da educação básica* : censo escolar 99. Brasília, 2000.

KAPPEL, M. D. B. As crianças de 0 a 6 anos nas estatísticas educacionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. *Infância – Educação Infantil* : reflexões para o início do século. Rio de Janeiro : Ravil, 2000.

KISHIMOTO, T. M. A educação infantil no Japão. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 37, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e políticas para a infância no Brasil. In: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – Omep. *Seminário Internacional Infância – Educação Infantil* : reflexões para o início do século. Rio de Janeiro : Ravil, 2000.

ORGANISATION MONDIALE POUR L'ÉDUCATION PRÉ-SCOLAIRE – Omep. *L'école maternelle en France* : instructions et commentaires. Paris : Nathan, 1999.

_____. *Recherche-action sur la famille et la petite enfance* : prêts pour l'école maternelle : points de repère pour les parents. Paris : Unesco, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos da Criança*. Washington, 1969.

_____. *Convenção dos Direitos da Criança*. Washington, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Washington, 1990.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL PARA LA EDUCACIÓN PRÉ-ESCOLAR – Omep. *Informe sobre las actividades Omep 1999*. Reading, 2000.

ROSEMBERG, F. *Creche*. São Paulo : Cortez, 1989.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no hemisfério Norte*. São Paulo : Cortez, 1994.

ROSEMBERG, F. et al. *Creches e pré-escolas*. São Paulo : Nobel, 1985.

SHORE, R. *Repensando o cérebro* : novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Tradução de Iara Regina Brasil. Porto Alegre : Mercado Aberto, 2000.

SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, 4., 1996. *Anais...* Brasília : MEC, OEA, 1996.

UNESCO. Éduquer le jeune enfant en Europe. In: SÉMINAIRE EUROPÉEN ORGANISATION MONDIALE POUR L'ÉDUCATION PRÉ-SCOLAIRE. *Actes...* Paris : Omep, 1996.

VERNY, T. *A vida secreta da criança antes de nascer*. São Paulo : C. J. Salmi, 1989.

VILARINHO, L. R. G. *A educação pré-escolar no mundo e no Brasil* : perspectivas histórica e crítico-pedagógica. Rio de Janeiro, 1987. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Acolher a Criança, Educar a Criança: uma reflexão

Lúcia Helena Cavaşin Zabotto Pulino

Psicóloga; doutoranda em Filosofia; professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB).

Introdução

Quando abordamos a educação de bebês, a partir de seu nascimento, pensamos nas formas como, em nossa sociedade, a família recebe uma nova criança, desde sua concepção e, com sua chegada, como as relações entre a mãe, o pai, os irmãos e o recém-nascido são importantes para ela se desenvolver física, psíquica e socialmente. Pensamos, também, em como, em nossos dias, a mãe pode conciliar sua vida profissional com a familiar, de modo a dar aos filhos e ao bebê, de forma especial, atenção, cuidado e afeto, provendo-lhe condições satisfatórias de vida.

Tem se disseminado a cada dia a compreensão de que, dada a saída da mãe de casa e a sua entrada para o mercado de trabalho, é importante que tenhamos lugares e instituições que recebam as crianças pequenas e se ocupem de seu cuidado e educação, em substituição à família. Essas instituições chamadas creches têm tido muitas feições, físicas e conceituais, e têm sido motivo de estudos e discussões que visam dar sustentação a políticas públicas e empreendimentos particulares voltados para a atenção de crianças de 0 a 4 anos.

Compreendemos que a tarefa de se pensar a educação de crianças pequenas deve se realizar, tendo como sustentação uma reflexão filosófica sobre o que é a infância, qual o lugar que ela ocupa em nossa maneira de ver a vida e o que entendemos por educação de crianças.

Este texto é uma tentativa de aproximação desse tema, com o objetivo de apontar e problematizar, talvez mais do que resolver, as questões envolvidas na apreensão teórica da infância e nas formas de apropriação de conceitos, métodos e técnicas no contexto das práticas de educação infantil.

O nascimento do mesmo: a promessa, a matriz

Nasce uma criança. Um novo ser humano começa a habitar nosso planeta, a fazer parte de um meio social, de uma família. Uma vida se inicia.

De certa forma, essa vida já estava sendo desenhada, antes mesmo do nascimento. Existia enquanto possibilidade. E já havia, para ela, uma promessa: o que uma tal sociedade, num certo tempo histórico, num certo lugar do mundo, reserva para seus futuros membros. Uma promessa possível, que tem a ver com a organização social, econômica e política do lugar, com suas crenças e valores, com seu nível de desenvolvimento tecnológico, sua forma de produção e sistematização de conhecimento, com a maneira como essa sociedade concebe "criança" e "educação", que tipo de instituições estão envolvidas na educação de crianças, que tipo de relacionamento os adultos costumam ter com a criança?

Essa promessa, ou história possível, é a primeira identidade da criança, ainda difusa, até por que não designada especificamente para uma determinada criança, mas importante o suficiente para dar os contornos esperáveis de sua imagem. De que tipo de relacionamento entre os pais se origina; se foi gerada, gestada e nascida de modo considerado satisfatório; se é só uma ou se são gêmeas, se é menina, ou menino; a que etnia e classe social pertencem os pais, qual sua condição econômica e cultural. Enfim, essas e outras questões são colocadas ou não e são mais ou menos valorizadas na constituição da promessa social da criança, dependendo de fatores como a época e o lugar onde nasce a criança.

É o primeiro cenário, este de que falamos. Um cenário que não é sempre igual e homogêneo, que pode ser desdobrado, composto e recomposto, para dar conta da multiplicidade de promessas possíveis de se realizarem em histórias específicas que vão se sobrepondo a ele.

O auto de João Cabral de Melo Neto, escrito em 1956, fala desse cenário, dessa promessa social, da história possível, enquanto instância de identificação da pessoa.

– O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,

deram então de me chamar
Severino de Maria;
Como há muitos Severino
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.

(...)

Mas isso ainda diz pouco:
se ao menos mais cinco havia
com nome de Severino
filhos de tantas Marias
mulheres de outros tantos,
já finados, Zacarias,

(...)

Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande,
que a custo é que se equilibra
no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença

é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras,
suando-se muito em cima,
e de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza.
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.
(Melo Neto, 1994, p. 171-172)

Neste cenário, Severino tenta destacar o que faz e o que não faz parte de sua identidade pessoal, fazendo surgir, aos poucos, dentre todos os Severinos, o Severino-que-ele-é.

E essa outra dimensão da identidade, que vai se aproximando mais da pessoa e a vai circunscrevendo num espaço menor, a uma data no tempo, a pais específicos, a um nome e sobrenome, a um corpo, a uma voz, consiste numa outra instância de formação da identidade.

Atores que se movimentam nesse cenário, uma mulher e um homem podem conceber uma criança, e um processo de gestação tem início. Com casais em geral, e também com pessoas que decidem adotar um bebê, são muitas as possibilidades de os nove meses serem vividos. Qualquer que seja a forma que caracterize este período, ocorre, aí, um outro momento de formação de identidade da criança.

Moreno (1975, p. 114) considera que, assim como em nível fisiológico o bebê se constitui alimentado pela placenta, no nível psíquico ele se desenvolve alimentado por uma "placenta social, o *locus* em que ela mergulha suas raízes", que ele denomina de matriz de identidade.

A matriz de identidade é a estrutura básica da identidade da criança: a partir do momento em que os pais começam a pensar na criança, seja antes da concepção, ao planejarem a gravidez ou a adoção, ou ao ficarem sabendo da gravidez, a criança vai ganhando um corpo afetivo e social, começa a fazer parte do imaginário dos pais e das pessoas próximas a eles. Os pais, consciente ou inconscientemente, constroem mentalmente uma criança, formam uma imagem física e psíquica dela, conversam sobre ela, entram em acordos, ponderando sobre os desejos de cada um, escolhem um nome.

Uma vez, foi em pleno inverno, quando flocos de neve caíam do céu como plumas, uma rainha costurava ao pé da janela, cujos caixilhos eram de ébano. Como prestasse mais atenção aos flocos de neve do que à costura, espetou o dedo na agulha, e três gotas de sangue pingaram na neve. Foi tão bonito o efeito do vermelho se desmanchando na neve, que ela pensou: "Ah! Se eu tivesse uma criança branca como a neve, corada como o sangue e com cabelos negros como ébano...". Pouco tempo depois, a rainha deu à luz uma menina de pele alva como a neve, corada como sangue e de cabelos negros como ébano. Por isso, ela se chamou Branca de Neve. Infelizmente, a rainha morreu logo depois que a criança nasceu. (Penteado, 1991, p. 55)

O desejo, caricaturado no conto de fada como fala eficaz, com força de marca genética, sustenta, no imaginário que é reconstruído de geração a geração em nossa cultura, a idéia de que os pais concebem, não só biologicamente, seu filho.

Durante a gravidez, os pais podem mudar seus hábitos de vida. Têm dúvidas, conflitos, medos mesclados com esperança e confiança. Vão a médicos especialistas, fazem trabalhos corporais, conversam com as pessoas que já têm filho, com seus próprios pais que, futuros avós, também estão provavelmente se envolvendo na questão. Seu olhar elege, no mundo, figuras, situações, pessoas, lugares, onde caiba a idéia do nascimento de uma criança. Seus sonhos, desejos, a concepção que têm de si mesmos, vão se transformando. Eles vão redefinindo sua própria identidade. A criança vai se constituindo como filho e, eles, como pais.

É nesse sentido que Moreno fala de matriz de identidade. Num certo aspecto, a criança cresce no ventre materno e no espaço existencial da família. Se aí já houver filhas e filhos, esses participam desta "construção" da irmã ou irmão por quem esperam. A casa, enquanto abrigo e lugar de encontro da família, vai sendo redesenhada, pensa-se em móveis apropriados, o enxoval é preparado.

Seja qual for a situação, seja a criança desejada ou não, tendo ou não a família condições econômicas satisfatórias para tomar providências práticas ou para se preparar emocionalmente para o nascimento de uma criança, a gravidez altera a vida dos pais, explícita ou implicitamente. A matriz de identidade se constitui, de alguma maneira, e o bebê vai virando alguém, cada vez mais definido. Os pais, inclusive, chegam a projetar o futuro da criança.

Enquanto ser possível, num dado momento e lugar, a criança sempre existe, como promessa histórico-social e, até, previamente, em tese, enquanto possibilidade do encontro biológico entre espermatozóide e óvulo,¹ de algum homem e alguma mulher. Essa é a promessa de história possível.

¹ Em 1976, eu trabalhava em uma Associação de Pais e Mestres de Excepcionais (Apae), numa cidade do interior de São Paulo, e, em entrevista com a mãe de uma criança, perguntei a ela se desejara ter a quantidade de filhos que teve. Ela me respondeu: "Não, doutora! Jesus faz a gente com um número certo de ovos e a gente tem os filhos".

A matriz de identidade se tece com fios da experiência de gestação dos pais, na tela da promessa social maior. Este é o "lugar" existencial da criança que está se formando, sua identidade sociopsíquica.

Ao nascer, então, a criança já tem uma existência prévia, não encontra um espaço vazio a ser preenchido por ela. Ela entra num mundo povoado de imagens inspiradas na possibilidade de sua existência. E, a partir do momento do seu nascimento, inicia-se um processo de diálogo entre essas imagens e a do bebê que surge efetivamente (Pulino, 1997, p. 297).

A todo momento nascem bebês, e isso é visto como algo natural, comum. Até como parto e não nascimento: do ponto de vista da mãe e não do bebê.

Pensamos e repensamos o parto, a partir da medicina, da psicologia, da economia, da sociologia, da antropologia. Usamos todas as categorias que nosso conhecimento permite, para enquadrar, analisar, prever, entender e fazer o parto. Nosso conhecimento nos dá esse poder.

E quando a criança nasce, ela é pesada, medida, examinada, tem seu corpo esquadrinhado, e lhe dão, finalmente, uma nota. A partir daí, com a situação sob controle e a mãe medicada, podemos começar a usar nossos manuais de pediatria, psicologia, nutrição.

Na verdade, continuamos a construir uma criança, baseados nos paradigmas científicos, que orientam a construção de uma criança ideal.

Os pais, eles mesmos, fazem dialogar aquela criança, que vêm construindo desde o momento da concepção, com esta que vêem, ouvem, tocam, cheiram, beijam, lavam, com quem conversam, e, especialmente, que suga o peito da mãe.

Sonhos, imagens, fantasias, promessas, perspectivas. O bebê é o que está lá presente, corporificado, e o que continua lá, presente, desejado, idealizado.

- Que idade você tem, Peter Pan?
- Não sei. Só sei que sou bastante criança. Fugi de casa no mesmo dia em que nasci.
- No mesmo dia em que nasceu? Que idéia! E por que, meu caro?
- Porque ouvi uma conversa entre meu pai e minha mãe sobre o que eu havia de ser quando crescesse. Ora, eu não queria crescer. Não queria, não quero nunca virar homem grande, de bigodeira na cara feito taturana. Muito melhor ficar sempre menino, não acha? Por isso fugi e fui viver com as fadas. (Barrie, 1987)

E o que o bebê é, realmente? A síntese dessas múltiplas determinações? Sim. Mas não só, porque ele é um ser humano e, como tal, se autodetermina. Vamos falar um pouco sobre isso.

O nascimento do novo: o acontecimento, o outro

A criança nasce. Nasce, irrompe. Rasga o limite que o corpo da mãe lhe impunha. Moreno (1975) nos dá uma visão do nascimento como um ato, cujo protagonista é o bebê. A mãe é seu ego-auxiliar, é quem co-atua com ele. Esta é uma visão do nascimento centrado no bebê e não do parto, centrado na mãe, como a medicina nos tem feito ver.

O bebê surpreende. Como se não o esperassem. Um nascimento é um acontecimento que interrompe as especulações.

- Compadre José, compadre,
que na relva estais deitado:
conversais e não sabeis
que vosso filho é chegado?
Estais aí conversando
em vossa prosa entretida:

- não sabeis que vosso filho
saltou pra dentro da vida?
Saltou pra dentro da vida
ao dar seu primeiro grito;
(...)
- Belo porque é uma porta
abrindo-se em mais saídas.
- Belo como a última onda que o fim do mar sempre adia.
(...)
- Belo porque tem do novo
a surpresa e a alegria.
- Belo como a coisa nova
na prateleira até então vazia.
- Como qualquer coisa nova
inaugurando o seu dia.
- Ou como o caderno novo
quando a gente o principia.
- E belo porque com o novo
todo o velho contagia.
- Belo porque corrompe
com sangue novo a anemia.
- Infecciona a miséria
com vida nova e sadia.
Com oásis o deserto,
com ventos a calmaria.
(...)
- Severino, retirante,
deixe agora que lhe diga:
eu não sei bem a resposta
da pergunta que fazia,
se não vale mais saltar
fora da ponte da vida;
nem conheço essa resposta,
se quer mesmo que lhe diga;
é difícil defender,

só com palavras a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
E não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco,
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim tão pequena
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão
de uma vida severina.
(Melo Neto, 1994, p. 195-202)

Em *Morte e vida severina*, os adultos se questionam sobre o sentido da vida. Com o nascimento da criança, e tudo o que decorre dele, concluem que "é difícil defender, só com palavras a vida", e falam da criança "saltando pra dentro da vida, dando seu primeiro grito", como "explosão de uma vida Severina", de um outro. E, assim, surge, nova, desconhecida, aquela que era já conhecida de antes. Como diz Jorge Larrosa (2000, p. 187):

quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do

reaparecimento de uma perda... Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo, que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início.²

Um outro, o que a criança é. Um outro que vai ser recebido entre nós como um de nós, não para o dissolvermos em sua alteridade e o reduzirmos à condição de mesmo, de igual, mas abrindo espaço para que, à sua maneira, se introduza entre nós.

Os pais, cuidando de seu filho, vão conhecendo como ele se expressa, vão se familiarizando com sua voz, com os matizes de seu choro traduzindo sensações, necessidades e desejos, com seus movimentos, com o tônus que assume seu corpo, e a criança, sentindo o calor dos pais, ouvindo sua voz, relacionando a presença e ações deles com suas próprias sensações: de uma e de outra parte, o outro surge. Os pais, na relação com a criança, se redefinem.

O nascimento é o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda expectativa... Não é surpreendente, então, que Hannah Arendt tome como emblema do nascimento a esse que teve lugar numa aldeia chamada Belém, há uns dois mil anos. O nascimento de Jesus representa, para ela, a expressão mais nítida e condensada das qualidades de todo nascimento: o milagre do aparecimento da novidade radical no mundo e a possibilidade sempre aberta da inauguração de um novo começo na história. O nascimento de Belém, como modelo de todo nascimento, é o acontecimento inesperado que interrompe a segurança do mundo e a continuidade da história. Por isso, para Hannah

² Larrosa se refere à obra *A condição humana*, de Hannah Arendt.

Arendt, a infância, entendida como o que nasce, é a salvaguarda da renovação do mundo e da descontinuidade do tempo. (...) Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um novo começo: ao aparecimento de algo novo, que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar; à vinda de algo novo, ao qual tem que ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão. (Larrosa, 2000, p. 189)

Ainda desenvolvendo essa idéia de que a criança é novidade absoluta, Larrosa (2000, p. 190-191) retoma a afirmação de Hannah Arendt de que a política totalitária teme a infância e tenta eliminá-la: "A necessidade do terror nasce do medo de que, com o nascimento de cada ser humano, um novo começo se eleve e faça ouvir sua voz no mundo" e retoma o nascimento de Belém como paradigma, sustentando que, com o infanticídio que promove, Herodes quer controlar o futuro e tem medo de que o nascimento de algo novo ponha em perigo a continuidade do seu mundo. E, nessa medida, os sistemas totalitários, na tentativa de manter ou transformar o mundo, matariam a infância, já que repugnam a idéia de um futuro desconhecido ou incerto.

- Com quem você está falando, afinal? perguntou o Rei, aproximando-se de Alice e olhando a cabeça do Gato, com grande curiosidade.
- Com um de meus amigos, o Gato Caçador – disse Alice.
- Permita que o apresente a Vossa Majestade.
- Não gosto da fisionomia dele. – disse o Rei. – Mas permito que me beije a mão, se isso lhe agrada.
- Não faço a menor questão, respondeu o Gato.
- Não seja impertinente – disse o Rei – e não me olhe assim. Dizendo isso, escondeu-se atrás de Alice.
- Um Gato tem o direito de olhar de frente um Rei – disse Alice. – Li isso num livro, não me lembro qual.

- Seja como for, ele tem que ser tirado daí – disse o Rei, num tom decidido. E chamou a Rainha, que ia passando:
 - Minha querida, desejo que você faça esse Gato sumir daí. A Rainha só tinha uma solução para todos os problemas, grandes ou pequenos:
 - Cortem-lhe a cabeça! – gritou, sem mesmo olhar, para ver do que se tratava.
- (Carroll, 1986, p. 86)

É Alice, a criança, que, como diferente, de outro mundo, estranha, faz a crítica, e consegue dar uma alternativa para o "Cortem-lhe a cabeça!" (que significa: "não deixem que ele pense!").

Falamos, aqui, de uma criança pré-estabelecida, definida pelos outros, conhecida, oprimida, e de uma criança-novidade, que surpreende, que muda o mundo, transgredir.

Na literatura, encontram-se as caracterizações de crianças nessas duas dimensões:

Na bela Verona, onde situamos nossa cena, duas famílias iguais na dignidade, levadas por antigos rancores, desencadeiam novos distúrbios, nos quais o sangue civil tingiu mãos cidadãs.

Da entranha fatal desses dois inimigos ganharam vida, sob adversa estrela, dois amantes, cuja desventura e lastimoso fim enterraram, com sua morte, a constante sanha dos pais. (Shakespeare, 1969, p. 289)

Do lugar onde nasceu Oliver Twist e das circunstâncias que acompanharam o seu nascimento.

Entre outros edifícios públicos de certa cidade, cujo nome, por motivos vários, será prudente não mencionar, e à qual não desejo dar um nome imaginário, um existe que, antigamente, era comum à maior parte das cidades, grandes ou pequenas: a Casa dos Pobres. Foi nessa casa que um dia, em

certo ano que também não importa precisar, pois não tem maior importância para o leitor, nasceu um pequeno mortal, cujo nome aparece no cabeçalho deste capítulo. Durante muito tempo, depois de ter sido trazido a este mundo de tristeza e dor, pelo cirurgião dos pobres da freguesia, foi motivo de muita dúvida, se a criança sobreviveria bastante tempo para receber um apelido qualquer.

(...)

O fato é que não foi sem grande dificuldade que se conseguiu convencer Oliver a tomar sobre si o encargo da respiração – prática enfadonha, mas que o costume tornou necessária à nossa existência. Durante algum tempo, ficou o pobrezinho arfando, estendido sobre um pequeno colchão de lã, equilibrando-se mal e mal entre este mundo e outro, decidindo-se finalmente pelo primeiro. (Dickens, 1954, p. 7-8)

No fundo do mato virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia Tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. (Andrade, 1977, p. 9)

De algum modo, a descrição do nascimento desses personagens literários (Romeu e Julieta, Oliver Twist e Macunaíma) já os coloca em algum lugar físico, histórico, sociopolítico e cultural, já falam de um futuro, de uma possibilidade. Isso vai fazer parte da história da criança, de sua identidade. Mas os personagens, eles mesmos, se mostram autônomos, escapando, em alguma medida, ao esperado, do mesmo. Assim, a força da tragédia prende, em sua trama, o destino dos amantes, que, entretanto, escolhem, eles mesmos, ainda que inconscientemente, a sua forma de viver e a sua forma de morrer. Dickens mostra um Oliver autônomo, na condição de nascer sem parentes e médicos cuidadosos:

"Oliver e a Natureza travam entre si um combate, cujo resultado foi que, após alguns esforços, Oliver respirou, espirrou...". Já Macunaíma, cujo nascimento é contado como fenômeno da natureza, como se brotasse, preto como a noite, entra na vida como feio e herói, falando, quebrando a lógica do natural.

O diálogo entre o mesmo e o novo: a educação e a auto-realização

Os limites da identidade da criança colocam-se na dimensão histórica, cultural, política e econômica de sua vida, além dos contornos familiares e específicos de cada uma.

Há sempre uma concepção de criança que faz parte do cenário de valores e crenças de pessoas que vivem numa dada época e num dado lugar e que se modifica na história. Ariés (1978), num trabalho de resgate histórico da noção de criança, e das diferentes formas que ela vem assumindo historicamente, mostra como a criança se apresenta (ou não se apresenta) na arte a partir do final da Idade Média, e interpreta que significado e lugar social ela poderia ter tido do século 19 até o 20: como aparece nos quadros, em que situações, com que roupa, acompanhada de quem; como aparece na literatura, que papel e voz dão a seus personagens. Não vamos detalhar o conteúdo dessa obra aqui, a não ser para ressaltar a dimensão histórica que ganha a representação de criança, as formas objetivas como a criança é educada e qual o lugar social que ela tem ocupado.

Nem sempre as crianças permaneceram tão próximas de seus pais no início da vida, a família tem mudado sua estrutura ao longo dos anos, e a escola é uma instituição relativamente recente na história do mundo ocidental. Ariés (ibidem, p. 10) sustenta que nas sociedades tradicionais

via-se mal a criança. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda

não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude... A transmissão dos valores e dos conhecimentos e, de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas, nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Ariés afirma que a criança recém-nascida era tratada como um bichinho engraçadinho, paparicada, enquanto permanecia na família. Mas ela vivia num anonimato, de modo que se morresse (o que era muito comum), mesmo tristes, os adultos assumiam a idéia de que ela seria substituída por uma outra criança. A própria família não tinha função afetiva, mas econômica e de proteção. A partir do século 17 houve uma mudança radical em relação a isso:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação... a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância, numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Esta quarentena foi a escola, o colégio. (Ariés, 1978, p. 11)

Ariés traz a idéia de que nem sempre *criança* foi o que consideramos hoje, e que o conceito ganha muitas caras, não só na dimensão histórica, mas, também, na cultural. Nesse sentido, é

importante que desnaturalizemos esta concepção, que nos parece tão óbvia, para podermos lidar com a criança mesma com quem convivemos, adotando uma posição crítica, que nos permite, enquanto educadores, assumir responsabilidades em relação à sua entrada no mundo social.

Entramos na questão da educação. Na educação da criança vista como conhecida e como desconhecida nossa.

Em nossa cultura, a criança, idealmente, tem um lugar reservado: ela habita o espaço da família (pai, mãe e irmãos – em sua forma mais usual), que, respeitando os deveres e direitos que o Estado determina, dá seu nome à criança, é responsável pela entrada da criança no mundo, escolhe, dentro de suas possibilidades, as condições de sua gestação e nascimento, dos cuidados dos primeiros meses e de sua entrada no espaço público da escola. Até a maioridade do filho, a família atua, juntamente com a escola e as outras instituições sociais, na educação dele. Nesse aspecto, a criança é nossa conhecida – na forma ideal de se inserir na sociedade.

Mas, de fato, o que ocorre é que o lugar ideal reservado à criança não é reservado para todas as crianças, por questões de ordem política, econômica e psicossocial. O cotidiano de crianças em nossa sociedade não é uma prática homogênea, igual para todas elas. Há crianças que freqüentam a escola, as que trabalham, as que moram nas ruas, trabalhando ou não, as institucionalizadas em abrigos, orfanatos, prisões. Isso sugere que, até mesmo numa época histórica e numa cultura dadas, no interior de uma sociedade específica, repensemos o conceito de criança.

Além dos recursos científicos e das motivações individuais e sociais que colaboram para a construção do cenário em que a criança se movimenta, implementamos ações e projetos para adaptar os aspectos físicos e culturais da sociedade – parques infantis, brinquedotecas, filmes, revistas, livros, brinquedos, vestuário, móveis, etc. Também quanto a esse aspecto, nem todas as crianças são contempladas.

A educação precisa considerar as experiências múltiplas de ser-criança-na-sociedade. Entretanto, as práticas de cuidado e educação das crianças, desde o conhecimento científico que

as embasa, até as diretrizes políticas que as viabilizam, são homogeneizadas, e se voltam mais para o ideal de criança. Assim, a educação e as escolas discriminam aquela que não corresponde ao modelo paradigmático, negando sua realidade, e a ela mesma, colocando-a em uma situação de se subjugar, de submeter-se a e não de alguém que pode participar de seu processo educacional, capaz de fazer escolhas.

A criança se constitui, nesse jogo entre o já previsto, esperado, e o novo, o original. Segundo Foucault (1983, p. 212), o processo de subjetivação (ou de se sujeitar, *subjectu*, que em latim significa "posto debaixo") se dá por um processo duplo de sujeição: "a um outro, pelo controle e pela dependência, e a sujeição que ata o sujeito à sua própria identidade, pela consciência ou conhecimento de si."³ Nesse processo de subjetivação, que se dá ao longo da vida, num dado contexto histórico, mediado por sistemas simbólicos e em meio a relações de poder, a criança não se coloca necessariamente como subjugada a, mas pode se apropriar do dado, do estabelecido e superar esses limites.

Desse ponto de vista, é possível a superação, pela criança, do esperado, do prometido; é possível a autocriação, apesar dos limites que a circunscrevem. É possível a criança se tornar uma-de-nós e ser um-outro. E a educação tem um papel importante nisso.

A creche, primeiro espaço público que a criança habita, para ser promotora de socialização e auto-realização, tem que ser pensada tendo como referencial essas duas visões do que é educar uma criança, de como a temos recebido no mundo e de como poderíamos fazê-lo. Não deve ter a neutralidade de um espaço pensado apenas com os critérios impessoais da verdade dada pela ciência – medicina, psicologia, pedagogia – moldando a criança a um ideal que engessa-lhe os contornos, desenha suas expressões, põe palavras na sua boca e lentes nos seus olhos.

³ Análise elaborada a partir de Kohan (1999).

Como cada pessoa tem um corpo, uma história, uma família, um modo específico de sintetizar as influências externas e de se colocar no mundo, a educação, se não enxergar quem está na sua frente, a não ser como mais um, tendo olhos apenas para o ideal, desumaniza o homem, já que ele é, não só um-da-comunidade, mas, também, um-único.

De um modo geral, a educação em creches deve levar em conta os aspectos do momento de desenvolvimento físico e psicológico das crianças, orientada por conhecimentos pediátricos, nutricionais e psicológicos, considerando a adequação do espaço físico, da rotina de atividades e dos brinquedos disponíveis. Mas, além dessa perspectiva geral, a criança deve ser olhada em sua especificidade. Assim, considerando-a, desde recém-nascida como distinta de todas as outras, vamos perceber que, para além do fato de haver formas aparentemente comuns de as crianças agirem no mundo e o perceberem, de se relacionarem com a mãe e as outras pessoas, cada uma delas tem um ritmo próprio de desenvolvimento físico, psicológico e social, e vai, já, mostrando suas preferências e hábitos.

A creche deve reservar um espaço para a família, combinando visitas dos pais, participação eventual deles na rotina, convites para que participem de palestras e eventos, valorizando suas habilidades e pedindo sua ajuda para melhorar as condições gerais do ambiente. Os pais devem ser olhados como pessoas únicas, com suas características e habilidades específicas. Nesse sentido, as pessoas que trabalham na creche devem chamar cada pai e cada mãe pelo seu próprio nome e não como "pai" ou "mãe".

As pessoas que convivem com as crianças no cotidiano devem se manter atualizadas a respeito de estudos e pesquisas sobre educação e desenvolvimento infantil, ter a chance de se apropriarem desse conhecimento e delinear seu papel de educadoras, não automaticamente, mas imprimindo a ele sua marca pessoal. Também eles devem ser chamados, pelo próprio nome, pelos colegas e pelas crianças.

Dessa forma, com educadores autônomos e comprometidos com sua formação, cientes da importância de conhecerem o desenvolvimento infantil, mas, também, de desenvolverem uma escuta e um olhar para cada criança, a creche se transforma no lugar do encontro, aberto a novidades, a surpresas, ao inusitado.

Na perspectiva do encontro, o educador conta com as diferenças entre as crianças; a educação não discrimina, não exclui, porque vê cada criança em sua especificidade, seu contexto social e econômico, porque considera, de acordo com a concepção de Henri Wallon (apud Galvão, 1995), que não é só a criança que deve se adaptar ao ambiente escolar, mas a escola também deve se adaptar às crianças de uma maneira geral, e a cada uma em particular, visando à formação de sua identidade, no processo de socialização. Ela deve ganhar formatos distintos, que atendam a diferentes populações de crianças, da cidade ou do campo.

Este ambiente de encontro – de mães e pais, professores e funcionários que, para além de seus papéis, têm, cada um, seu nome, sua voz, seu desejo, sua história, com a criança que, conhecida deles enquanto ser humano, desenvolvendo-se em padrões relativamente previsíveis, impõe-se a seus olhos como uma presença distinta, original, criativa – nos faz lembrar, a nós, adultos, que a mudança é possível, que a experiência humana é a experiência da falta, da incompletude, da busca.

Um encontro marcado com a criança que nasce a cada dia – este é o compromisso da educação que amplia as possibilidades de o homem estar no mundo.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma*. São Paulo : Martins, 1977.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1978.

BARRIE, J. M. Peter Pan. Traduzido e recontado por Monteiro Lobato. In: LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília e Peter Pan*. São Paulo : Círculo do Livro, 1987.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Fernanda L. de Almeida. São Paulo : Ática, 1986.

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. Tradução de José M. Machado. São Paulo : Clube do Livro, 1954.

FOUCAULT, M. The subject and power. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago : University of Chicago Press, 1983.

GALVÃO, I. *Wallon : uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis : Vozes, 1995.

KOHAN, W. Fundamentos da prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, W.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Brasília : Vozes, 1999.

KOHAN, W.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Brasília : Vozes, 1999.

LARROSA, J. *Pedagogia profana*. 3. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

MELO NETO, João Cabral de. *Obras completas*. Rio de Janeiro : Aguilar, 1994. pt.: Morte e vida severina.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo : Cultrix, 1975.

PENTEADO, Maria Heloisa (Adapt.). *Contos de Grimm*. Tradução de Nilce Teixeira. São Paulo : Ática, 1991. v. 2, p. 55-70: Branca de Neve.

PULINO, Lúcia Helena C. Z. A criança com síndrome de Down e sua família : é possível construir-se uma nova matriz de identidade? In: CONGRESSO DE SÍNDROME DE DOWN, 1997. *Anais...* Brasília : Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 1997.

SHAKESPEARE, William. *Obras completas*. Rio de Janeiro : Aguilar, 1969. pt.: Romeu e Julieta.

Caminhando para a Construção de uma Pedagogia Interativa na Creche

Márcia Mendes Mamede

Pedagoga com especialização em educação infantil; assessora da Pastoral da Criança, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em educação e desenvolvimento infantil.

Gostaria, pois, que a fala e a escuta que aqui se traçaram fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para lhe trazer uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que delas se faz.

Roland Barthes

Como idas e vindas, vejo meu trabalho com a criança até os 6 anos de idade. Do estudo indo para a prática. Desta, voltando para o estudo e as discussões. E de novo à prática, onde vou acrescentando novos "fios" e "pedrinhas" e tento também construir, "com zelo", uma práxis que tenha significado para mim, para as crianças, suas famílias e as pessoas com quem trabalho. E é indo e vindo que me proponho a *falar por escrito* aqui.

Para iniciar, assinalo o desafio que nós, profissionais que trabalhamos com crianças, mais especificamente, aquelas até os 3 anos, continuamos enfrentando nesse início de milênio. Numa revisão de estudos e pesquisas realizados em outros países desde o início do século 20, Campos (1996) evidenciou "que a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos". No entanto, sabemos o quanto esse atendimento ainda é precário em nosso país.

Não podemos deixar de reconhecer os grandes avanços no campo da legislação, fruto de intensa mobilização popular, com a promulgação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Mas, passados tantos anos, os avanços legais não se concretizaram no dia-a-dia das crianças e suas famílias. Segundo dados de 1998 da Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílio (PNAD), tínhamos no Brasil, 21.096.495 crianças de 0 a 6 anos. Dessas, apenas 27,7% recebiam atendimento em creches e pré-escolas públicas e particulares. Até 3 anos, eram 11.875.175 crianças, das quais somente 8,7% freqüentavam algum tipo de creche. Como, então, dizer que a creche, entendida como o atendimento prestado à criança até os 3 anos de idade, é um direito de todas as crianças como está preconizado na legislação?

E se, quantitativamente, estamos muito longe do desejado, o problema da qualidade do atendimento é mais problemático. Pela LDB, a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade. Para atender às múltiplas necessidades da criança, a creche e a pré-escola têm que integrar, no educar, a dimensão do cuidar, sem hierarquizar funções. O desafio é enorme: garantir a creche como uma instituição de educação, onde o cuidar e o educar estão presentes e, ao mesmo tempo, lutar para que esse atendimento possa estar disponível para todas as famílias que necessitem dele.

A discussão desse problema e o levantamento de possíveis estratégias para solucioná-lo não são objetivos deste texto. Pretendo esboçar as formulações teóricas que me parecem mais interessantes sobre o desenvolvimento e a educação da criança e algumas implicações para a elaboração de propostas pedagógicas para a creche.

Acredito que a contribuição teórica para enriquecer as discussões dos profissionais que estão ligados à creche é uma ferramenta que pode ajudar na tarefa de, ao lado da luta pelo aumento da oferta, contribuir para melhorar a qualidade do trabalho nele realizado. É necessário diminuir a distância entre o aporte teórico que temos hoje sobre a criança e a sua utilização, para beneficiar os sujeitos de seu estudo. É preciso descobrir como aproximar a teoria dos saberes e fazeres do cotidiano dos profissionais da creche. E esta descoberta precisa ser feita em cada lugar, em cada grupo de profissionais que, indo ao encontro da teoria, vem com ela para sua vida e seu fazer. É, então, que a teoria sobre a criança se

confronta com aquela pessoa que está na creche, na família, nas praças, na televisão. São as crianças da realidade e da cultura dos educadores de creche. E, com outro tipo de lente, estes podem olhar para elas e construir novos conhecimentos sobre essas crianças e sobre eles mesmos. Com isso, seus saberes e fazeres são confirmados, enriquecidos ou transformados.

Pensando a infância e a educação

No século 20, houve um grande aumento dos estudos científicos sobre a criança em várias disciplinas, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a História. Em relação à infância, a História nos mostra que em todas as épocas e lugares a criança foi parte da sociedade, mas que sua posição e seu papel foram mudando conforme o período e as formas de organização social. A visão de infância é, portanto, uma construção social e histórica. Até por volta do século 17, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura. A duração da infância correspondia ao período em que a criança dependia do adulto para sua sobrevivência. Quando não morria em tenra idade, vivia em comum com os adultos, compartilhando com eles as atividades de trabalho nos campos e nas cidades, nos jogos e nas festividades. O avanço da ciência trouxe, entre outros benefícios, a diminuição da mortalidade infantil. A mudança nas formas de produção da sociedade levou a que se visse a criança de outra maneira. Tendo por base a idéia de adulto em miniatura, foi se firmando a noção de criança, principalmente o bebê, como um ser incompetente, passivo que, por meio de progressões mais ou menos lineares, vai se tornar um organismo complexo e competente. Relacionada, ainda, com a noção adultocêntrica, está a visão "futurista" de infância como um período cujo valor principal reside no que a criança poderá "vir a ser". A preocupação em prever e acelerar o desenvolvimento da criança se sobrepunha ao interesse de compreender como ele se processa. Ao lado dessas visões, outra concepção de infância presente nesse

final de século apresenta a criança como um ser diferente do adulto, organizado e competente, com necessidades, motivos e interesses próprios.

No entanto, estamos assistindo também ao que parece ser o desaparecimento da infância. A violência contra a criança, o trabalho infantil, a erotização nas relações humanas e o apelo ao consumo desde a mais tenra idade, mostrados principalmente pela mídia, parecem estar diminuindo e modificando a infância.

Portanto, aos grandes desafios mencionados, acrescenta-se mais esse. Temos que defender uma infância em que as crianças são reconhecidas como sujeitos sociais e históricos. Uma infância que ensina a nós, adultos, o poder da criação, da imaginação, da curiosidade, da vivacidade, da capacidade de fantasiar, de reverter para entender a ordem (ou seria a desordem) instalada e reconstruí-la de outra maneira. A infância, como qualquer outra etapa da vida do ser humano, tem valor nela própria e não é uma simples passagem para a vida de adulto. Cada etapa vivida traz em si sua diferença, e essa diferença é que enriquece o convívio entre as pessoas.

Essa colocação remete a outra dificuldade de nossa sociedade: a não-aceitação de nossa pluralidade, de nossas diferenças de raça, credo, gênero, classe social. É preciso repensar que tipo de valores estamos ensinando às nossas crianças. Como educar hoje para a aceitação e a valorização das diferenças? Como educar para o valor da singularidade de cada pessoa humana, que é construída pela interação entre diferentes pessoas? Como educar crianças para que conquistem a autonomia? Para a solidariedade e a cooperação? Uma sociedade democrática só sobrevive se seus cidadãos são educados na convivência das diferenças culturais, étnicas, religiosas...

É possível já educar para a cidadania, para a pluralidade, crianças antes dos 4 anos de idade?

A educação está em nosso fazer diário, na vida em família, no trabalho, na escola, na creche. Em cada um desses lugares e momentos, devemos ter a capacidade de ensinar e de aprender, seja com outros adultos, seja com as crianças. Estamos nos

educando quando convivemos com a diversidade das relações entre as pessoas, das criações de nossa cultura, dos conhecimentos que nela são produzidos. As crianças são educadas assim quando procuramos criar na creche um espaço onde os direitos da criança-cidadã são tomados como referência, onde a cultura das famílias e dos profissionais que nela atuam está presente na construção de seu projeto de trabalho. Quando a criança é respeitada e valorizada nas diferenças do seu modo de ser e do seu momento de desenvolvimento.

A creche, como primeira etapa da educação básica, constitui um espaço de educação, quando pais e profissionais entendem que o processo de desenvolvimento de uma criança até os 3 anos envolve cuidados com a saúde, nutrição e higiene, além das aprendizagens que ela realiza nas interações com os adultos, com as outras crianças e os objetos presentes do meio físico e social. Quando esses profissionais e as famílias têm clara a diferença de seus papéis, vendo a creche como uma ação complementar, e não substituta à da família, compreendem o significado e o valor do trabalho com as crianças e cooperam entre si. A partir dessas premissas, criam-se condições para um relacionamento de confiança e respeito em que a criança vai encontrar espaço para crescer, aprender e se desenvolver.

Falando de aprendizagem e desenvolvimento – atividade dominante

Na psicologia, encontramos contribuições para criar propostas pedagógicas para a creche, que cumpram sua função educacional.

Para isso, trago algumas formulações da abordagem histórico-cultural em psicologia, da qual o principal expoente é L. S. Vygotsky. O princípio orientador dessa abordagem é a dimensão sociohistórica do psiquismo humano: o que distingue o homem das outras espécies, tudo o que é especificamente humano, como

as funções mentais superiores, é originário da vida dos homens em sociedade. Segundo Vygotsky, o que é inato ao homem, sua estrutura fisiológica, não é suficiente para constituir as características individuais do ser humano, de agir, pensar, sentir, conhecer. Ele aponta para a ação recíproca entre o organismo e o meio e destaca a importância das interações sociais e dos objetos da cultura no processo de constituição do ser humano.

D. B. Elkonin, seguidor dessa abordagem, um dos psicólogos do desenvolvimento mais proeminentes da antiga União Soviética, além de desenvolver um programa experimental de inovação curricular, dedica-se a estudar e escrever sobre questões do desenvolvimento infantil. Suas formulações acerca do desenvolvimento da criança são originais e instigantes. O contato com elas enriqueceu minha maneira de pensar e executar uma proposta de trabalho em educação com crianças pequenas. Apresento, aqui, suas idéias sobre as forças do desenvolvimento mental da criança e, em seguida, exploro sua utilização prática.

Para aquele estudioso, o problema dos estágios no desenvolvimento da criança é fundamental para determinar o tipo de estratégias educacionais para o desenvolvimento de um sistema educacional abrangente e incluyente.

Elkonin tomou como base P. P. Blonsky e L. S. Vygotsky, que estabeleceram os fundamentos para uma psicologia do desenvolvimento em seu país. Eles viam o desenvolvimento da criança como um processo dialeticamente contraditório, em que as transições ocorrem não por evolução, mas por revolução. Segundo eles, esse processo é marcado por rupturas na sua continuidade e pelo aparecimento de estruturas qualitativamente novas no curso do desenvolvimento. Elkonin (1972) cita um trabalho de Vygotsky escrito nos últimos anos de sua vida, no qual, no capítulo intitulado "The problem of age", escreveu:

Podemos, provisoriamente, definir a "idade psicológica" como um estágio de desenvolvimento, ciclo ou época específica, como um período de desenvolvimento relativamente

autocontido e definido, cuja significância é determinada por seu lugar no ciclo geral de desenvolvimento e dentro de cada um dos quais as leis gerais do desenvolvimento são expressas de um modo qualitativamente distinto. (...) na transição de um nível de "idade" para outro, verificamos a emergência de novas estruturas que estavam ausentes nos períodos anteriores, podemos ver uma reorganização e alteração do curso mesmo do desenvolvimento. (...) "idades" de estabilidade são interrompidas por "idades" de crise. E estas últimas são pontos de ruptura e de transição no desenvolvimento, que, novamente, confirmam a tese de que o desenvolvimento de uma criança é um processo dialético, um processo em que a transição de um estágio para o próximo ocorre não por evolução, mas por revolução.

Para Elkonin, as abordagens de Blonsky e Vygotsky sobre os estágios devem ser mantidas, porém aperfeiçoadas pelo conhecimento mais atual. Segundo ele, as formulações desses autores não foram adiante porque as pesquisas da época não resolveram a questão das forças motrizes do desenvolvimento mental da criança. Elkonin pensava ser necessário explicar quais eram essas forças, pois ele não concordava, assim como Vygotsky, que esse problema estava relacionado com o papel do ambiente ou da hereditariedade.

Elkonin destaca, então, uma das realizações mais importantes da psicologia soviética, no final da década de 30, que foi a introdução do conceito de atividade na pesquisa sobre a gênese e o desenvolvimento da mente e da consciência, trazida por A. N. Leontiev e S. L. Rubinshteyn. Considerando Leontiev (apud Elkonin, 1972) como quem mais avançou sobre esse conceito em seus trabalhos, menciona o que ele escreveu:

Assim, no estudo do desenvolvimento mental da criança, devemos partir do desenvolvimento de sua atividade à medida que esta emerge de determinadas condições concretas

da vida da criança... A vida ou a atividade em geral não se estrutura mecanicamente a partir de formas particulares de atividade. Num determinado estágio, alguns tipos de atividade serão mais proeminentes e mais significantes para o desenvolvimento posterior da personalidade; outros serão menos. (...) Esta é a razão pela qual devemos falar da dependência do desenvolvimento mental em relação à atividade em geral. Em conformidade com isto, podemos dizer que cada estágio de desenvolvimento mental é caracterizado por uma relação dominante da criança com seu ambiente, por uma atividade dominante dentro daquele determinado estágio. O indicador da transição de um estágio a outro é precisamente uma mudança no tipo dominante de atividade, a relação dominante da criança e o que a cerca.

Para Elkonin, no entanto, essas novas proposições não levaram à elaboração de uma teoria correspondente devido ao fato de que as investigações sobre o conteúdo psicológico da atividade não valorizaram o aspecto objetivo do seu contexto. Para ele, a questão a ser colocada é: "Com quais aspectos particulares da realidade a criança interage e, conseqüentemente, em direção a que aspectos ela se orienta ao realizar essa ou aquela atividade?"

Para lançar as bases de sua concepção sobre o problema dos estágios, Elkonin lembra que, até o momento de suas pesquisas, os conhecimentos acerca do desenvolvimento mental da criança faziam a separação entre processos de desenvolvimento intelectual e processos de desenvolvimento da personalidade. Ele lembra que Vygotsky, já em 1930, mostrou a necessidade de ver o desenvolvimento do afeto e do intelecto como uma unidade dinâmica. Mas, desde aquela época, o desenvolvimento afetivo e o cognitivo vêm sendo considerados processos independentes; quando muito, paralelos. Sendo assim, fica-se com um dualismo no processo de desenvolvimento mental, que é visto como seguindo duas linhas básicas e paralelas: a do afeto-motivação e a dos processos relacionados com a cognição, o que impede a compreensão desse fenômeno como um processo unitário.

Ao lado desse dualismo e paralelismo, ele aponta também como característica das teorias psicológicas uma visão "naturalista" do desenvolvimento mental da criança. Segundo Elkonin, essas teorias vêem a criança como um indivíduo isolado e a sociedade um "habitat circundante"; o processo de desenvolvimento é visto meramente como uma adaptação às condições de vida da sociedade; a sociedade encarada como a união de dois mundos desarticulados entre si – o mundo das pessoas e o mundo das coisas; e, finalmente o desenvolvimento de dois processos distintos de mecanismos adaptativos com cada um desses mundos, o que constitui o desenvolvimento mental. Desse modo, para se desenvolver, a criança apresentaria mecanismos adaptativos dentro de dois sistemas desarticulados: o sistema "criança/coisas" (esfera cognitiva) e o sistema "criança/outras pessoas" (esfera afeto-motivação). Ele enfatiza ainda que, ao focalizar a adaptação da criança dentro do sistema "criança/coisas", estas aparecem, principalmente, como objetos com suas propriedades físicas e espaciais. Ao focalizar a adaptação da criança dentro do sistema "criança/outras pessoas", estas aparecem como indivíduos, com seus temperamentos e traços de caráter. Sendo assim, a adaptação da criança a esses "dois mundos" ocorreria ao longo de dois caminhos paralelos e independentes.

Elkonin postula, então, que a superação dessa visão naturalista vai requerer um enfoque radicalmente novo da questão da inter-relação criança/sociedade. Com base em pesquisas sobre a emergência da brincadeira de faz-de-conta, amplamente embasada em material antropológico e etnológico, ele demonstrou que esse tipo de brincadeira, ao contrário de visões que apontam o faz-de-conta como um fenômeno que sempre existiu, surgiu quando mudou o *status* da criança na sociedade.

Estudando a evolução histórica da posição da criança na sociedade, ele mostra que, no início do desenvolvimento da espécie humana, o elo entre a criança e a sociedade era direto e imediato. A criança participava do mundo dos adultos e constituía parte orgânica das forças produtivas assim que suas capacidades físicas permitissem. À medida que os meios de produção e as relações sociais

ficaram mais complexos, o elo entre a criança e a sociedade mudou. Esse elo, que era direto, passou a ser mediado pela educação e pelas normas de criação, que passaram a ser assumidas pela família, a qual, por sua vez, se constituiu uma unidade econômica independente. A criança passou a se relacionar dentro da família, com os adultos desta e não com todos os outros membros do seu grupo social e se distanciou também dos modos de produção. Mas ela continuava a fazer parte da sociedade. Como não participava mais dos modos de produção junto com os adultos, ficava mais difícil para a criança entender os motivos e os fins das atividades que eles realizavam. Então, a formação da personalidade da criança, na sociedade, muda.

Para superar a visão dessa formação dentro de dois sistemas desarticulados: "criança/coisas" e "criança/outras pessoas", Elkonin propõe uma nova maneira de encarar o processo de desenvolvimento da criança. Para se constituir como membro da sociedade, a criança procura aprender os modos de agir com os objetos, numa expansão lateral, no sentido de incluir mais ações com eles, e no sentido vertical, para um nível superior de competência. A ação da criança com os objetos a conduz ao adulto, uma vez que este é o portador das metas sociais da atividade. O adulto aparece para ela como portador de certos tipos de atividade social, realizador de algumas tarefas com objetos específicos e que se relaciona com as outras pessoas de acordo com certas normas. A criança vai se desenvolver, então, pela repetição e imitação das atividades, empregando, nesse processo, suas forças intelectuais, afetivas e físicas. Dessa forma, Elkonin vê a personalidade da criança se formando num processo unitário que envolve dois sistemas: "criança/adultos sociais" e "criança/objetos sociais".

Posto isso, volta à teoria da atividade de Leontiev para, apoiado nas pesquisas dos últimos trinta anos, levantar os tipos básicos de atividade das crianças. Classifica-as em dois grandes grupos e, nessa classificação, procura demonstrar como estão imbricados "o mundo das pessoas" e "o mundo das coisas", não como sistemas estanques e paralelos. No primeiro grupo, estão as atividades

orientadas para os significados fundamentais da atividade humana, pela aprendizagem dos motivos, objetivos e normas das relações entre as pessoas, ou seja, pelas atividades do sistema "criança/adulto social". O segundo grupo é composto pelas atividades pelas quais a criança adquire os modos socialmente evoluídos de ação com os objetos, ou seja, as atividades dentro do sistema "criança/objeto social".

A partir dessas idéias teóricas e apoiado em Leontiev, Elkonin retoma a questão dos estágios de desenvolvimento mental, apresentando os tipos de atividades da criança e classifica a dominante em cada estágio. Quando fala de atividade dominante, está se referindo à mais significativa para aquele período. Ressalta, no entanto, que outras atividades também compõem a vida da criança em cada estágio, e que novos tipos vão surgindo. Quando uma nova atividade se torna dominante, ela não anula as precedentes e sim contribui para enriquecer ainda mais o sistema de relações da criança com o seu ambiente.

Começando com o bebê bem pequeno, ele expõe as dificuldades encontradas para determinar as características contextuais da atividade dominante do bebê. Uns pesquisadores consideravam como primária a necessidade de estímulos por parte do bebê, o que implicava ações de orientação. Outros, como Piaget, indicavam as atividades sensório-motoras e de manipulação. E outros, ainda, a importância do contexto do bebê com o adulto. Para Elkonin, pesquisas mais recentes demonstraram de maneira convincente que *a atividade dominante do bebê pequeno é a de interação afetiva com o adulto*. Nessas pesquisas ficou evidenciado que os bebês têm uma forma especial de atividade, de natureza especificamente emocional, para o contato pessoal.

A animação que aparece durante o terceiro mês de vida do bebê e que, antes, era considerada apenas uma simples reação ao adulto (o estímulo mais forte e mais complexo) é, na realidade, uma atividade complexa cuja função é produzir contato com o adulto e que emprega seus próprios meios especiais. (Elkonin, 1972, p. 11)

Segundo ele, é dentro dessas atividades de contato emocional que as ações de orientação, manipulativas e sensório-motoras se estruturam. Assim, ele diz que a falta (e, com grande probabilidade, o excesso) de contato emocional influencia o desenvolvimento do bebê nesse estágio, pois é com a presença de adultos que a criança estabelece relações estáveis que dão segurança física e emocional ao bebê, para explorar o ambiente e os objetos ao seu redor.

As pesquisas indicaram a mudança, no final da fase de bebê, para a atividade de aquisição de modos de ação socialmente evoluídos com os objetos. Ou seja, o contato emocional direto recua para um segundo plano, e o papel do adulto é o de cooperação com a atividade prática em questão. Elkonin destaca que são muitos os pesquisadores soviéticos e estrangeiros, como Piaget e seus seguidores, que apontam para a emergência do processo de aprendizagem de operações instrumentais e objetais que foram denominadas de "inteligência prática". Ele cita Piaget, o qual demonstrou que é especificamente durante esse período que ocorre o desenvolvimento sensório-motor que prepara o aparecimento das funções simbólicas. A criança passa a ficar mais absorvida pelo objeto e vai apreendendo não só as características físicas e espaciais, como também o uso social que as pessoas fazem dele. Portanto, nesse estágio, *a atividade dominante é precisamente a atividade instrumental com os objetos*. Ele ressalta que a escolha dessa atividade como a principal pode parecer contraditória em relação ao fato de que é nesse período que a criança desenvolve formas verbais de comunicação com o adulto. Sua linguagem passa de um contato de cunho emocional e gestual para um contato mediado por palavras. Não deixando de levar em conta o papel da fala como fundamental para a expressão e a organização do pensamento, ressalta que "a análise da comunicação verbal da criança revela que ela usa a fala, primordialmente como um meio de favorecer a cooperação com os adultos, dentro do contexto de sua atividade conjunta com os objetos" (Elkonin, 1972, p. 12). Sugere, então, que o

desenvolvimento intensivo da fala, vista como meio de apoio para a cooperação com as pessoas, não contradiz sua idéia de que a atividade dominante nesse período se dá em relação aos objetos.

Baseado principalmente nos trabalhos de Vygotsky e Leontiev, Elkonin coloca *o brincar, na sua forma mais expandida que é o faz-de-conta, como a atividade dominante da criança no período seguinte*. O significado do brincar de faz-de-conta tem muitas facetas. A mais importante, segundo ele, é o fato de que, ao brincar dessa maneira, a criança assume o papel do adulto, seu trabalho, suas funções. Vygotsky chama a atenção para o fato de que o faz-de-conta permite à criança, que já não tem o adulto tão junto dela como quando era menor, trazê-lo para junto de si por meio da imitação de suas atividades. Nessa brincadeira, a criança reproduz as ações com os objetos, generalizando-as no pensamento. A ação com o objeto torna-se incorporada a um sistema de relações humanas e, a partir daí, é que ela pode entender seu significado social, sua intencionalidade tal como outras pessoas a vêem. O faz-de-conta é uma atividade dentro da qual a criança passa a se orientar em direção aos significados mais fundamentais da atividade humana. A criança começa a se envolver nas atividades socialmente significantes e valorizadas e, assim fazendo, está se preparando para a escolarização. Este novo estágio de atividade dominante, o estudo formal e os que o sucedem, não entram no escopo deste texto.

Esquemáticamente, sua hipótese para o período da infância que vai até os 6 anos se apresenta da seguinte maneira:

Atividades de contato emocional direto (sistema criança/adulto social)	Primeiro grupo
Atividades de manipulação de objetos (sistema criança/objeto social)	Segundo grupo
Atividades de brincar de faz-de-conta (sistema criança/adulto social)	Primeiro grupo
Atividade de estudo formal (sistema criança/objeto social)	Segundo grupo

Do anteriormente exposto, podemos deduzir que o aparecimento desses dois grupos de atividades numa unidade dialética é um produto da história, decorrente da interação da criança com as pessoas, os objetos e a cultura do lugar e da época em que vive.

Zona de desenvolvimento proximal

Ainda com base na abordagem sociohistórica, especialmente a de Vygotsky, creio ser importante trazer outro conceito para ilustrar o processo de aprendizagem da criança, por suas implicações à prática pedagógica. É o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*.

Esse autor entende o desenvolvimento como um processo de internalização de modos culturais de pensar e agir. Portanto, ele vai do nível interpessoal (plano social) para o intrapessoal (plano individual). Para Vygotsky, desde que nasce, a criança está permanentemente em interação com as pessoas que, além de assegurar sua sobrevivência, incorporam-na à cultura e dão significado aos comportamentos e aos objetos construídos ao longo da história. É nas e pelas interações sociais, pelo uso de instrumentos e de signos, dos quais o mais importante é a linguagem, que as pessoas mais experientes, sejam adultos ou outras crianças, compartilham com a criança os elementos de sua cultura. Assim é que se processam a aprendizagem e o desenvolvimento. Segundo Vygotsky, esses dois processos são distintos e interdependentes e estão presentes desde que a criança nasce. A aprendizagem, suscitando e impulsionando o desenvolvimento. Para explicar melhor essa relação, ele determinou dois níveis de desenvolvimento: um relacionado com as habilidades já efetivadas, ou seja, as conquistas da criança, aquilo que ela já faz por conta própria, é o nível de desenvolvimento real; o outro engloba as atividades e habilidades em que a criança precisa da ajuda das outras pessoas para realizá-las. É o desenvolvimento proximal ou potencial. A zona de desenvolvimento proximal é, para Vygotsky (1987, p. 97),

... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Essa formulação é particularmente interessante para o plano educacional, porque permite a compreensão da dinâmica interna do processo de desenvolvimento da criança. Ela vem de encontro a algumas crenças bastante difundidas no meio pedagógico que consideram o desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem. Do ponto de vista de Vygotsky, dá-se o inverso: o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. Para a prática pedagógica, sua importância advém da visão prospectiva do desenvolvimento infantil que ela contém. Sabendo o que a criança é capaz de realizar com e sem ajuda de outra pessoa os educadores têm maiores possibilidades de construir estratégias para facilitar e estimular esse processo.

Interação entre crianças

A literatura, nas últimas décadas, sinaliza para outro aspecto importante: as trocas entre crianças pequenas. Pesquisas realizadas na França, lideradas por Mira Stambak e Hermine Sinclair, na década de 70, apoiadas principalmente nas formulações de Henri Wallon, investigaram a vida social das crianças até os 3 anos de idade, estudando seu processo de desenvolvimento em creches. Podemos citar também, entre outros, W. W. Hartup (1983), H. Montagner (1978) e C. O. Eckerman (1992). No Brasil, também são feitas pesquisas relacionadas com as interações entre crianças a partir do final da década de 70.

Esses estudos levantaram algumas evidências, tais como:

- as condutas das crianças variam em função do contexto no qual elas estão inseridas;

- as interações sociais entre as crianças não se realizam em quaisquer condições. É preciso uma organização espaço-temporal adequada e também materiais e atividades para que elas aconteçam;

- bebês reagem de modo positivo à aproximação de uma criança desconhecida; no entanto, apresentam reações de ansiedade diante de adultos estranhos;

- existe, nas crianças pequenas, uma necessidade real de se comunicar com seus pares. Assiste-se a trocas numerosas e variadas de olhares, mímicas, sons, posturas e, a partir do segundo ano, de palavras compreensíveis e adequadas;

- no decorrer dessas trocas, os conflitos surgem, porque as idéias e desejos não são sempre coincidentes, mas eles se afiguram como momentos construtivos onde as crianças se organizam também, porque o desejo de continuar a atividade comum provoca a necessidade de pesquisarem estratégias para resolvê-los;

- uma grande harmonia afetiva caracteriza as trocas durante as atividades comuns, na maior parte dos casos as crianças consideram as idéias e desejos dos outros, elas aprendem a fazer concessões.

Esses estudos permitem estabelecer a seguinte hipótese explicativa: as interações sociais e as trocas entre as crianças pequenas têm um papel importante na construção do conhecimento e no estabelecimento de relações afetivas.

Indicadores de desenvolvimento

Outro aspecto a ser levado em conta na proposta educativa diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento infantil. Quando se fala em indicadores de desenvolvimento da

criança, a tendência tem sido identificar possíveis atrasos e desvios nesse processo. O desenvolvimento é pensado em termos de padrões de normalidade e deficiência, padrões esses definidos com base em teorias e valores assumidos como universais, que se fundamentam na biologia, privilegiando o caráter genético em detrimento da cultura. Esta é vista como influenciando, mas não como constitutiva do desenvolvimento. Para Vygotsky, o suporte orgânico do ser humano está inserido numa determinada cultura, e o desenvolvimento é um produto dessa interação. Para esse pesquisador, a história e a cultura são concebidas como integrantes e constitutivas do funcionamento mental. Smolka (1994), apoiada nessa visão, afirma: "os processos de evolução biológica são 'capturados' por um processo cultural emergente, e o suporte orgânico do desenvolvimento torna-se um produto da interação entre as contingências biológicas e a história cultural". Ainda, segundo essa autora, "o que a criança faz com o outro torna-se relevante e desafia o olhar". Nessa perspectiva, o foco deve estar nas competências interativas da criança, nas habilidades e capacidades que ela apresenta quando interage com os adultos ou com as crianças mais experientes do ambiente em que vive. Sendo, assim, "não é a emissão de sons enquanto tal, nem a linguagem já dada, *a priori*, mas movimentos e sons que partilhados com o outro, interpretados pelo outro, vão se tornando gestos e palavras significativos" (ibidem). Na formulação de indicadores de desenvolvimento infantil, Smolka chama a atenção para os diversos olhares que observam a criança: o olhar dos pais, dos educadores, dos especialistas e sugere que se caminhe

... na direção do levantamento de pontos de referência que permitam apreender e identificar, a partir de certos conhecimentos e certas condições, as regularidades, normas, restrições, possibilidades, embutidas nas práticas cotidianas da comunidade e da família. Mais do que observar ações (isoladas) das crianças (o que ela faz ou deixa de fazer),

importa observar e circunscrever situações cotidianas de interação (como, com quem, quando ela faz alguma coisa) (Smolka, 1994).

Sendo assim, o acompanhamento do desenvolvimento deve privilegiar as interações e suas condições de produção.

Esboçando uma prática...

A tentativa, agora, é de aproximar a teoria dos saberes e fazeres da creche. Para a creche concretizar sua função educativa, é preciso que os profissionais que nela atuam elaborem uma proposta pedagógica que trabalhe simultaneamente o contexto de origem, as especificidades de desenvolvimento e o acesso a conhecimentos e habilidades próprios das crianças até os 3 anos. Na creche, os aspectos de educação, saúde, nutrição e higiene das crianças precisam ser apropriados pelo conjunto de profissionais que nela atuam. Nessa instituição, todos os profissionais estão educando e garantindo a saúde e o bem-estar das crianças, cada um segundo a sua função específica. A elaboração do programa da creche passa pelo acordo entre os profissionais que nela atuam e também pelas famílias das crianças, que, num processo coletivo de discussões, aproximações progressivas e avaliações constantes, buscam garantir às crianças condições para crescerem, aprenderem e se desenvolverem.

Gostaria de ressaltar alguns pontos antes de tratar da proposta pedagógica:

- a criança apresenta competências motoras, afetivas e cognitivas que vão emergir quando ela encontra pessoas que a acolhem e interagem com ela reconhecendo essas competências;

- o modo de sentir, agir e pensar da criança vai se construindo desde sua gestação e, mesmo antes disso, pelo modo como

os pais se relacionam com ela durante a gravidez e pela maneira como sua família trata e recebe suas crianças;

- a criança é um ser ativo que recebe as ações dos adultos e também age sobre eles. Na interação com as outras pessoas, ela conjuga fatores internos aos fatores externos do ambiente em que vive;

- a criança se desenvolve por inteiro nas atividades comuns do dia-a-dia: quando lava as mãos, experimenta a comida, brinca com as coisas, ganha um colo. Portanto, não há necessidade de separar atividades para desenvolver a coordenação motora, a afetividade, os aspectos cognitivos;

- o brincar, nas várias maneiras que se apresenta, é a forma por excelência da criança conhecer as pessoas e o mundo que a rodeiam. Na creche, as crianças, aprendem brincando.

De acordo com a visão de desenvolvimento aqui apresentada, a construção de uma proposta educativa baseada nos princípios da interação deve favorecer as trocas entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças; a construção de um ambiente desafiante e diversificado; uma jornada diária que englobe atividades nas quais o cuidar e o educar aconteçam harmoniosamente. Essas atividades devem estar orientadas dentro dos sistemas "criança/adulto social" e "criança/objeto social", para que as necessidades de desenvolvimento da criança possam ser contempladas e possibilitar que os educadores possam propor avanços dentro da sua zona de desenvolvimento proximal.

Uma das maneiras de tornar mais rica e estimulante as trocas entre as crianças é organizar os grupos ou turmas com crianças de idades variadas, o chamado agrupamento vertical (AV). Essas turmas podem ser organizadas com crianças de 4 a 18 meses de idade e com crianças de 1 ano e meio a 3. Nesses dois grupos, a prática mostrou que o melhor é misturar mais ou menos um terço de crianças de cada faixa etária. Por exemplo, na turma de crianças menores: um minigrupo de crianças de 4 a 8, 9 meses; outro de crianças de 9 a 13, 14 meses e outro com as crianças de até 18, 19 meses.

Na experiência com esse tipo de arranjo, observei que as trocas entre as crianças ficam ampliadas, pois a convivência com crianças de outras idades constitui a interação de conhecimentos e habilidades diferentes. Assim são criadas mais oportunidades para o desenvolvimento, tanto na relação de uma criança menor que aprende com uma mais experiente, quanto naquela em que a criança maior precisa ajustar seus comportamentos para ajudar e ensinar a outra menos experiente que ela. O AV ameniza o trabalho dos educadores, pois as solicitações e a dependência das crianças são diferentes. Desse modo, eles podem estar mais próximos daquelas para quem o relacionamento com o adulto é a atividade principal, enquanto as outras o solicitam menos, pois estão mais entretidas na atividade com objetos. Percebi também que, trabalhando com turmas organizadas em AV, os educadores se sentem mais desafiados e estimulados a compartilhar experiências e conhecimentos sobre as crianças.

A organização do ambiente físico e do tempo na creche é outro aspecto a ser levado em consideração na construção da proposta; devem ser planejados para que a criança possa interagir e apropriar-se dos espaços, equipamentos e materiais, de forma segura, desafiante e sem depender sempre dos educadores. Os materiais escolhidos e a proteção adequada nos quais existam possibilidades de risco são importantes para evitar acidentes e agravos à saúde das crianças. É necessário pensar num ambiente que possibilite a elas participarem de atividades de acordo com seu interesse predominante e seu tempo de permanência nas mesmas, que não implique as crianças precisarem ser continuamente deslocadas entre as áreas interna e externa, banheiro, refeitório, local de repouso. Outro aspecto importante diz respeito à recepção no início de cada jornada diária, que pode ser um momento particularmente difícil para as crianças e os pais.

A sugestão é um espaço planejado basicamente por três salas, sendo uma delas um pouco maior e duas menores, que

podem ser separadas por divisórias de madeira e que se comuniquem diretamente, sem portas, tendo comunicação com o banheiro e acesso direto à área ao ar livre. A sala maior é a sala central, para recepção e acolhimento, na qual as crianças encontram atrativos que despertam sua atenção e com os quais elas se envolvem mais facilmente, e na qual os pais podem brincar um pouco com as crianças, antes de as deixarem. Essa sala possui "cantinhos" onde se encontram brinquedos e objetos que podem ser usados livremente. Ela pode conter desníveis, caminho, nichos, túneis, pequenas escadas, pequenas divisórias vazadas por onde as crianças se olham e se comunicam, caixas grandes, blocos de espuma, poltronas, quadros, espelhos, barras de caminhar para suscitar a curiosidade, a exploração e as descobertas. Essa sala, além de permitir o acesso ao banheiro e ao parque, se comunica com salas laterais menores, nas quais as crianças encontram mesas para atividades diversificadas de modelagem, desenho, pintura, jogos, entre outras. Nessas salas, ao longo das paredes, são colocadas estantes com materiais, berços e colchonetes. Assim, as crianças podem circular livremente, escolher sua atividade, interagir com outras crianças e com os adultos e permanecer na atividade o tempo necessário para desenvolvê-la. Apesar da necessidade de movimento da criança pequena, salas muito amplas e com poucos móveis não dão segurança nem favorecem as trocas entre elas, e sim a dispersão e o desinteresse. A vida ao ar livre, o sol, o contato com a natureza e os animais são importantes para a saúde e o desenvolvimento da criança. O ideal é que o parque se apresente como continuação das salas para que seja mais uma opção para as crianças.

A proposta de um espaço interligado possibilita às crianças trabalhar em grupos menores e optar entre, no mínimo, cinco atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo, nas salas laterais e na sala de acolhimento. Há, ainda, a opção do parque, quando este se comunica diretamente com as salas. A colocação de banheiro também ligado às salas evita o tempo de espera das

crianças para satisfazer necessidades físicas, tomar banho, trocar a fralda. Essa organização espacial permite, também, que as crianças muito novas se familiarizem com a vida coletiva.

Os diferentes tipos de brinquedos e materiais precisam ser pensados de modo a favorecer as competências interativas das crianças. O tipo de objetos e materiais que se propõe à criança pequena influencia, em geral, a natureza de suas atividades. Eles são o suporte de manipulações no curso das quais podem surgir e acontecer atividades motoras, simbólicas; questões lógicas; interações sociais. Objetos variados, seguros e atraentes são necessários para que a criança realize atividades práticas, nas quais possa apreender não só suas características físicas, mas também os modos de ação socialmente evoluídos com eles. Brinquedos que permitam a emergência do faz-de-conta, outros que estimulem a linguagem, como fantoches, livros. Objetos e brinquedos para atividades musicais, aparelho de som, gravador, fitas, discos, bem como materiais diversos para atividades plásticas de pintura, desenho, modelagem, colagem e construção. Brinquedos confeccionados pelas famílias e brincadeiras realizadas com os pais são um ótimo meio para aproximar as famílias do trabalho educativo realizado na creche. Os equipamentos e materiais que fazem parte do parque precisam ser concebidos para favorecer atividades de subir, descer, trepar, pular, passar por dentro, empurrar, puxar, chutar. A existência de bicas ou bacias com água, tanque de areia, a observação de plantas e pequenos animais também são fonte de interesse, trocas e desenvolvimento das crianças.

A jornada diária na creche precisa estar bem estruturada para facilitar e organizar o trabalho dos adultos, ser um referencial para as crianças, favorecendo sua segurança e autonomia, e ter flexibilidade para acomodar imprevistos. As atividades diárias ligadas à alimentação, higiene, promoção da saúde e à aprendizagem da criança, quando realizadas num ambiente mais aberto e flexível como o proposto, permitem que as crianças possam ser cuidadas e educadas, compartilhando com

os profissionais da creche e com as outras crianças momentos prazerosos e significativos para o seu desenvolvimento.

O espaço da creche torna-se, assim, um ambiente em que atividades e relações interpessoais criam oportunidades para que as crianças conquistem novas habilidades e capacidades. O acompanhamento dessas conquistas é que vai indicar como está se processando o desenvolvimento infantil. Os educadores devem ser preparados para olhar as competências interativas da criança, pois o que ela faz com a ajuda do outro é o que ela vai fazer depois sozinha. São indicadores relevantes para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças o modo de vida destas e de suas famílias, o tipo de habilidades e conhecimentos que lhe possibilitem conviver no seu grupo social e ter acesso a direitos básicos de cidadania.

Para finalizar, algumas palavras sobre a formação dos profissionais da creche. Como em qualquer outra proposta, na construção de uma pedagogia baseada na interação, é necessário um investimento cuidadoso e constante na preparação dos profissionais, numa perspectiva de relação dialética com as questões do tempo e do lugar onde a creche se insere. A formação deve ter como referenciais os conhecimentos científicos, os contextos social, econômico e político nos quais vivem os profissionais e as famílias das crianças, a produção cultural – literatura, cinema, teatro, arte em geral – e os valores que consideramos importantes para a vida em sociedade. Com isso, amplia-se o olhar dos profissionais sobre a criança, tornando-se mais rico e diversificado e permitindo refletir criticamente sobre a prática e os problemas do dia-a-dia da creche.

Oferecendo um atendimento adequado em complementação à atuação da família, a creche cumpre um papel social importante ao contribuir para a formação da criança como sujeito social e cultural, que tem direitos como cidadão. E nós, profissionais, temos que enfrentar o desafio de aliar nossa competência técnica à luta política para que tenhamos, de fato, as creches como instituição de educação infantil para todas as crianças.

Referências bibliográficas

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo : Cultrix, 1989.
- CAMPOS, M. M. M. Educação infantil : o debate e a pesquisa . In: SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, 4., 1996; SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., 1996. *Anais...* Brasília : Coedi/DPE/MEC, 1996.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança : ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, 1989.
- CORRÊA, M. E. G. *Pedagogia interativa como proposta para o atendimento da criança de 0 a 3 anos na creche* : versão preliminar. Brasília, 1993. (Mimeogr.)
- CRUZ, Maria N. da; SMOLKA, A. L. Gestos, palavras e objetos : uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). *A criança e seu desenvolvimento* : perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo : Cortez, 1995.
- ECKERMAN, C. O.; STERN, M. R. The toddler's emerging interactive skills. In: RUBEN, K. H.; ROSS, H. S. (Ed.). *Peer relationships and social skills in childhood*. New York : Springer, 1992.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- _____. Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança. Tradução de Elizabeth Tunes. *Soviet Psychology*, p. 225-251, 1972.
- _____. Symbolics and its functions in the play of children. *Soviet Psychology*, n. 8, p. 178-197, 1996.
- FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo : Atual, 1997.
- HARTUP, W. W. Peer relations. In: MUSSEN, P. *Handbook of child psychology*. 4. ed. New York : Wiley, 1983.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. *Infância – Educação Infantil* : reflexões para o início do século. Rio de Janeiro : Raval, 2000.
- LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone, 1988.
- MONTAGNER, H. *L'enfant et la communication*. Paris : Stock, 1978.
- SMOLKA, Ana Luiza B. et al. *A questão dos indicadores de desenvolvimento* : apontamentos para discussão. Curitiba : Regional de Desenvolvimento Infantil da Pastoral da Criança/CNBB, 1994. (Cadernos de Desenvolvimento Infantil, n. 1).
- STAMBAK, M.; SINCLAIR, H. *Naissance d'une pedagogie interactive*. Paris : Cresas, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1984.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

Educação a Partir do Nascimento... ou Antes? A Importância do Período Intra-Uterino e dos Primeiros Meses de Vida: questões de transdisciplinaridade e multiprofissionalidade

Maria Elena Girade Corrêa

Pedagoga; mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Laurista Corrêa Filho

Médico neonatologista; especialista em Saúde da Mulher e da Criança pela Universidade René Descartes – Paris V.

Os autores são vice-coordenadores do curso de especialização em Saúde Perinatal, Educação e Desenvolvimento do Bebê, da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB).

Nascem cerca de 240 mil crianças por dia no mundo.
Nascem cerca de 8 mil crianças por dia no Brasil.
Portanto, temos 240 mil oportunidades de mudanças por dia no mundo
e 8 mil oportunidades de mudanças por dia no Brasil.
Como tornar realidade estas oportunidades?
Como tornar efetivas estas mudanças?

(dos autores)

No limiar de um novo século, de um novo milênio, expectativas de mudanças, esperanças, a certeza de que em relação à raça humana algo tem que ser diferente...

Nossos valores: a autonomia, a solidariedade, a cooperação, o espírito de grupo, o convívio com as diferenças e as mudanças muito rápidas, a iniciativa, a criatividade são a cada dia questionados pela situação da realidade brasileira e mundial e nós que, persistentemente, acreditamos na possibilidade de menos violência, menos barbárie, insistentemente buscamos caminhos diferentes para a paz, para a solidariedade e para a dignificação do homem.

No momento que a nossa própria integridade e segurança física e psicológica é freqüentemente ameaçada, nos juntamos àqueles que vêm, numa atenção adequada ao início da vida, um dos caminhos para a mudança tão desejada, no que se refere à qualidade de vida de nossas crianças, nossas famílias, nossa sociedade.

Começar da concepção do bebê, do preparo consciente da parentalidade (maternalidade e paternalidade), pode fazer a diferença.

Cada fim de século, afirma Bernard Golse (1998), suscitam, em nós, angústias existenciais particulares. Assim, enquanto o final do século 19 assistiu à busca do que existia no interior das pessoas e das coisas, através do desenvolvimento da psicanálise com Sigmund Freud e da descoberta dos Raios X por W. C. Roentgen, os últimos trinta anos do século 20 viram os homens fascinados pelas origens: do Universo, da vida biológica, da aquisição do conhecimento,

da emergência do pensamento e da psiquiatria do bebê. Assim, além de buscar respostas sobre como nasce a vida física, também se procurou saber sobre as origens da vida psíquica na espécie humana.

A França desempenhou um papel importante nesse movimento e desde 1991, após uma Jornada de Psiquiatria Fetal, no Instituto de Puericultura de Paris, fizemos nossas primeiras incursões na psicologia e na psicopatologia do bebê, começando a discutir a vida psicofísica do feto como a primeira etapa do ciclo vital.

Fomos conhecendo, nos comunicando, participando de associações nacionais e internacionais de Medicina, Psicologia e Educação Pré e Perinatal, dentre elas, as seguintes: Sociedade Internacional de Estudos de Psicologia e Medicina e Medicina Pré e Perinatal (ISPPM), fundada em 1971, com sede em Heidelberg, Alemanha; Associação Norte-Americana de Psicologia Pré e Perinatal (AAPAH), fundada em 1982, com sede no Canadá; Associação Mundial de Saúde Mental da Infância (WAIMH), de Michigan, Estados Unidos; Organização Mundial das Associações para a Educação Pré-Natal, (Omaep), criada em 1993, com sede na Itália; Associação Nacional de Educação Pré-Natal (Anae/Itália), que gerencia a Escola Internacional de Educação Pré-Natal, em Milão; Centro de Estudos Eva Reich, que oferece o Pronto-Socorro Emocional Neonatal, em Roma, Itália; A Causa dos Bebês, fundada em 1995, em Paris, França; Associação Brasileira de Estudos do Psiquismo Pré e Perinatal (Abrep), fundada em 1990, em São Paulo, Brasil; e Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep/Capítulo Brasil), atualmente com sede em Belo Horizonte (MG).

Em Brasília (DF), formamos o Centro Brasiliense de Estudos do Bebê em 1992 e organizamos, em 1997 e 1998, cinco Encontros Regionais sobre o Desenvolvimento do Bebê, no Hospital Materno-Infantil de Brasília, com o apoio da Sociedade de Pediatra de Brasília. Esses Encontros culminaram na organização de um curso regular de especialização, em nível de pós-graduação em Saúde Perinatal, Educação e Desenvolvimento do Bebê, que faz parte do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília.

Esse curso se inspirou no Curso de Psicopatologia do Bebê, que se desenvolve na Universidade de Paris XIII, em Bobigny. Conta com o apoio financeiro da Embaixada da França no Brasil e com um suporte técnico da Universidade de Paris VI, recebendo a colaboração de quatro professores franceses por ano.

Com 120 participantes entre médicos obstetras e pediatras, enfermeiros, educadores, psicólogos, odontólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, o curso tem sido um verdadeiro "canteiro de obras" no gigantesco trabalho de construção de propostas de estruturas de atendimento à criança, da concepção aos 3 anos, desde hospitais, centros de saúde, creches de vários tipos, centros especializados de atendimento e, como não poderia deixar de ser nesta faixa etária, a família.

Há um fio condutor nesse universo transdisciplinar: a abordagem consiliente, isto é, polifatorial do desenvolvimento da criança e a ênfase no aspecto relacional bebê-pai-mãe-família-grupo social. A dimensão relacional do desenvolvimento da criança é discutida no curso em relação a três itens: os dados da realidade brasileira, as contribuições atuais das ciências na área do bebê e o tipo de profissional para atender essa criança.

Neste trabalho vamos proceder da mesma forma, mas abordaremos sumariamente o primeiro item e nos deteremos, sobretudo, nos dois últimos.

Alguns aspectos da situação da saúde e da educação da criança até 3 anos de idade

Para citar alguns dados,¹ temos no Brasil:

– Dos cerca de 3 milhões de nascimentos por ano, 90% são realizados em meio hospitalar e apesar de 85% das gestantes

¹ Dados oficiais dos ministérios da Saúde e da Educação, de 1999, referentes aos anos de 1996 e 1997.

terem feito algumas consultas pré-natais, a mulher brasileira tem 20 vezes mais chances de morrer no parto ou de complicações da gravidez, do parto e do pós-parto que uma mulher americana, por exemplo.

– 10% a 15% de mães sofrem de depressão pós-parto.

– Cerca de 270 mil crianças (8% a 10%) nascem com baixo peso, apresentando 18 vezes mais chance de morrer até 1 ano.

– 60% das crianças que morrem no primeiro ano morrem no primeiro mês.

Distinguem-se como fatores de risco: gravidez na adolescência; baixo peso do bebê; baixa escolaridade das mães e a qualidade da assistência ao pré-natal, parto e pós-parto.

Quanto à situação da educação infantil das 12 milhões de crianças até 3 anos, apenas 11% são atendidas em creches ou pré-escolas. Temos, então, 10,7 milhões de crianças de até 3 anos de idade sendo atendidas, ou não, só nos seus próprios domicílios.

Alguns aspectos da contribuição das ciências para a compreensão do bebê

O casal grávido e a formação da parentalidade

A crise existencial da gestação

Uma vida nasce no ventre de uma mulher. Em 25 semanas, essa célula microscópica cresce e se torna um feto que pesa cerca de 500 gramas e que já tem 100 bilhões de células cerebrais. Nas próximas 15 semanas, vai crescer ainda cerca de sete vezes. Nunca mais o ser humano vai crescer tanto em tão pouco tempo, ou seja, cerca de 50 cm em nove meses.

Tão espetacular como a evolução física na constituição de um bebê é a revolução psicológica que ele causa na mãe, no pai e na família, revolução tão completa que pode assemelhar-se a um estado psicológico transitório, uma organização psíquica especial, e que Daniel Stern (1997) descreveu como "Constelação da Maternidade".

A maternidade e a paternalidade são conquistas psicológicas

O nascimento de um bebê conduz a outro nascimento: o de uma mulher a uma mãe, o de um homem a um pai. A maternidade e a paternalidade são uma conquista psicológica para a qual homem e mulher podem se habilitar. Não se nasce sabendo ser pai e mãe, mas pode-se aprender e se preparar para a passagem de filha ou filho de sua mãe para mãe ou pai de seu filho.

A gravidez provoca renegociações na organização familiar

Ao abrir espaço para uma nova pessoa na família, o lugar de cada um será levemente modificado e, conforme a história pessoal de uns e de outros, cada um se sentirá mais ou menos profundamente tocado e recolocado em questão.

Cada gravidez precisa ser tratada no contexto de sua história

Toda criança vem ao mundo precedida por um banho de linguagem, isto é, de uma história no seio da qual sua existência começou e se inscreve.

"Como ele foi concebido? Em que contexto? Ele foi planejado? Ardentemente desejado? Longamente esperado? Ou, ao contrário, chegou sem ser 'programado'? Foi uma surpresa divina

ou uma amarga decepção? Uma fonte de angústia? De euforia? Seja qual for a configuração, essa origem marcará a criança e fará parte de sua história" (Szejer, 1997). Essa origem está inscrita no inconsciente parental como uma verdade concernente a esta criança.

O turbilhão emocional da gravidez pode ser aliviado pelas palavras

Uma escuta atenta sobre como a gestante e seu companheiro se expressam evidenciou que, pelo menos até que ela comece a sentir os movimentos fetais, a gestante fala mais dela do que do bebê. A ambigüidade de sentimentos, uma ambivalência que todo casal grávido sente e que os surpreende e decepciona, as ansiedades, insônias, depressões, os medos da dor, da morte, das possíveis malformações do bebê, da falta de competência para ser pai e mãe, tudo isto não pode ser banalizado e precisa ser considerado como sintomas nem sempre conscientes, sinais carregados de sentidos num contexto individualizado da história de cada gravidez.

O pai também sofre alterações na sua estrutura psíquica

Vários estudos têm mostrado que ocorrem modificações no funcionamento psíquico do pai, geradas pela necessidade de assumir novas funções e papéis (This, 1987). O suporte emocional que o pai dá à grávida contribui para a aceitação da gravidez e do bebê, para vivências mais positivas no momento do parto e disposição para o aleitamento materno.

As realidades psíquicas do pai, da mãe e do feto se entrelaçam antes da concepção

O casal grávido lida com três bebês:

– o bebê imaginado ou fantasmático – aquele desejado individualmente pelo pai e pela mãe desde a sua infância;

– o bebê imaginário – o que o pai e a mãe desejam nesta gravidez;

– o bebê real – aquele que ao nascer mostra suas peculiaridades e especificidades.

O bebê e a formação da individualidade

A vida começa no útero

Pela primeira vez na história da humanidade, os últimos trinta, quarenta anos nos mostraram mais fatos científicos da vida fetal do que em todos os tempos.

A partir dos anos 60, há evidências acumuladas de que o feto e o recém-nascido pré-termo, também chamado prematuro, se comportam como seres interativos e competentes: ouvem, vêem, se movem, sentem dor, têm expressão própria e são afetados pelas interações.

Continuidade transnatal

Estudos recentes sobre a atividade fetal e o comportamento do recém-nascido indicam a existência de uma continuidade transnatal. Por exemplo: num estudo de De Casper, Fifer e Spence, um bebê de dois dias tem preferência por vozes a qualquer outro ruído; por vozes femininas às masculinas e preferência pela voz de sua mãe a outras vozes femininas. Afinal, um bebê de termo já nasce com cerca de 280 dias de experiência intra-uterina, o que contribui para as diferenças individuais entre os recém-nascidos.

O feto apresenta todo o repertório de movimentos do recém-nascido

Entre 16 e 20 semanas, as mães percebem, pela primeira vez, os movimentos fetais que existem desde a 7ª semana e que

podem ser afetados pelo álcool, fumo, sedativo, atividades e emoções da mãe.

As variações podem ser muito grandes de um feto para o outro. Os registros mostram que o número médio de movimentos fetais diários aumenta de cerca de 200 na 20ª semana para um máximo de 575 na 32ª semana (reduzindo-se, então, para uma média de 282, à época do parto); não obstante, o número de movimentos em um único feto pode ir de 50 a 956. Os relatos das mães concordam com as medidas objetivas de movimentos fetais em 80% ou 90% dos casos. (Brazelton, 1992)

Por poderem ser estudados através de métodos não-invasivos (ultra-som, *doppler*, fluxometria) e por terem importante papel na formulação de diagnósticos médicos, os movimentos fetais têm sido objeto de particular atenção.

Todos os estados de consciência observáveis no recém-nascido aparecem no feto

De acordo com Brazelton (1992), no último trimestre de gravidez a mulher é capaz de saber quando seu filho está em: 1) sono profundo; 2) sono leve; 3) vigília ativa e 4) alerta, mas quieto.

Demonstrou-se, também, a existência de um relevante ciclo circadiano de movimentos fetais (Roberts, Lille, Campbell, 1977), o que parece estar ligado a certas propriedades fisiológicas inerentes ao feto, e que pode ser afetada pela atividade materna.

As mães demonstram ser capazes de prever com muita precisão o comportamento fetal com apenas dois ou três dias de atenção consciente ao fenômeno. A maioria das mulheres nota que os períodos de maior movimento fetal coincidem com os momentos de inatividade delas, o que as fazem perceber o bebê como uma pessoa capaz de "adaptar-se" a elas e às pressões de sua vida.

Todos os sistemas sensoriais já se encontram em funcionamento na vida fetal

"Valendo-nos de relatos maternos e confirmando-os por meio do ultra-som, nós nos convencemos de que o feto, no último trimestre, responde com regularidade a estímulos visuais, auditivos e cinestéticos" (Brazelton, 1992). Ele distingue um som do outro, memoriza os sons escutados com frequência ou em momentos particulares.

As respostas diferenciadas do feto aos estímulos externos podem ser percebidas como sinais pela mãe. Se esses sinais coincidem com as respostas maternas, podem representar o início da sincronia entre mãe e filho. Geralmente, há uma adaptação do feto aos ritmos de sono/vigília da mãe, ao seu estilo de reatividade. Análises polêmicas de um estudo feito por Marie-Claire Busnel (1997), em Paris, evidenciam que o feto e o recém-nascido reagem ao relato de acontecimentos emocionais que lhe dizem respeito, mesmo quando o acontecimento emocional é relatado pela mãe a outro adulto em vez dele.

Assim, pais e bebês vão aprendendo uns sobre os outros num processo de mão dupla que inclui os movimentos fetais, os ritmos sono/vigília e suas respostas a estímulos. Isto leva a um processo de personificar, de individualizar "o seu bebê", o que vai proporcionar aos pais a coragem de enfrentar o parto como o momento do encontro visual com o bebê imaginário, que no nascimento se torna o bebê real.

O parto é um acontecimento psicossomático

No parto, a mãe e o bebê precisam de apoio emocional

O parto não é só um processo fisiológico de expulsão do bebê, assim como o nascimento não é só a mudança do bebê do ambiente aquático para o aéreo. Ambos, mãe e bebê estão envolvidos numa

seqüência irreversível de acontecimentos que mobilizam a energia emocional de cada um.

Sete pesquisas randomizadas revelaram que as mulheres que receberam apoio contínuo de uma "doula" (mulher experiente em acompanhamento de parto) apresentaram uma redução de 25% na duração deste trabalho, redução maior do que 50% de partos cesários e necessitaram de menos ocitocina (droga que aumenta as contrações), medicação e partos vaginais cirúrgicos (Klaus, Kennel, 1993). Além disso, as interações com o bebê, os cuidados, a representação do bebê para a mãe, o primeiro encontro visual mãe/bebê foram favorecidos pela presença de uma mulher experiente durante o pré-parto e o trabalho de parto em si. As experiências de separação física do bebê e do confronto entre o bebê imaginário e o bebê real foram menos traumatizantes com o apoio de uma "doula" (Klaus, Kennel, Klaus, 2000).

O poder das primeiras relações

A formação do vínculo e do apego como relações duradouras e securizantes

As primeiras relações influenciam a qualidade do funcionamento psíquico definitivo de uma pessoa. Segundo Klaus, Kennel e Klaus (ibidem), "um apego pode ser considerado como um relacionamento único entre duas pessoas, sendo este apego específico e duradouro ao longo do tempo". Eles referem-se aos laços afetivos dos pais com o seu bebê. Alguns estudiosos usam o termo "vínculo" para se referir aos laços afetivos do bebê com os seus pais. A palavra da mãe, do pai ou do cuidador nos primeiros meses de vida é, para o bebê, um elemento estruturante muito forte do seu funcionamento psíquico. Mas como o bebê é também corporal, o "olho no olho", carícias, toques, beijos e abraços são condutas que mantêm o contato e reforçam o apego. Quanto menor a criança, mais um ser psicossomático ela é, afirma Julien Cohen-Solal (Cohen-Solal, Golse, 1999).

A oportunidade dada aos pais de estarem juntos com o bebê na primeira hora e na sua permanência no hospital, com o suporte técnico e afetivo de um cuidador, cria um ambiente propício à formação do apego e do vínculo e reforça o poder do contato inicial.

Uma rede de apoio e um ambiente protetor favorecem as interações no pós-parto

Os efeitos significativos das primeiras horas e dias são explicados, em parte, pelas observações feitas por Winnicott (1996), que descreveu um especial estado mental da mãe no período perinatal, envolvendo uma sensibilidade muito aumentada e com foco sobre as necessidades de seu bebê. Ele mostrou que esse estado de "preocupação materna primária" inicia-se próximo ao final da gravidez e continua por umas poucas semanas após o nascimento do bebê. A mãe precisa de apoio afetivo e ambiente protetor para desenvolver e manter esse estado. Esta preocupação especial e a atitude de abertura da mãe para com seu bebê são fatores-chave no processo de criação do vínculo. Se ela sentir as necessidades do bebê e responder a elas de um modo sensível e oportuno, mãe e bebê estabelecerão um padrão de interações sincronizadas e mutuamente compensadoras.

É nossa hipótese que na medida em que o par mãe-bebê continue esse padrão de dança dia após dia, o bebê tenderá a desenvolver um apego seguro, com habilidades reforçadas por outras pessoas conhecidas que venham a cuidar dele e o desejo de explorar e dominar o ambiente quando estas pessoas estão presentes. Em certo sentido, a criança torna-se um otimista ao invés de um pessimista. As características de um apego seguro, se presentes com um ano de idade, geralmente persistem ao longo da infância e da vida adulta. (Brazelton, 1992)

"O pai, a mãe e o recém-nascido precisam de cuidados e proteção" Brazelton (1992)

Uma rede de apoio e um ambiente protetor vão auxiliar a superar e até a evitar situações que podem interferir na interação: a depressão materna pós-parto, que atinge de 10% a 15% das mães, pode prejudicar a auto-estima da mãe e a atividade cerebral dos bebês, ocasionando atrasos cognitivos posteriores ou sintomas emocionais.

Dawson e seus colegas examinaram o impacto da depressão materna nos sistemas biológicos envolvidos no desenvolvimento emocional, especialmente no córtex frontal. Descobriram que cerca de 40% de bebês com mães deprimidas demonstraram atividade cerebral reduzida. Os pesquisadores prestaram especial atenção à região frontal esquerda – a parte do cérebro associada a emoções exteriormente dirigidos (como alegria, tristeza, raiva). Nove entre dez bebês, que demonstraram altos níveis de atividade frontal esquerda, tinham mães não deprimidas. Por outro lado, 21 dos 28 que mostraram baixos níveis dessa atividade tinham mães deprimidas (Shore, 2000).

Essa pesquisa evidencia a necessidade de se apoiar a mãe desde o período pré-natal, acompanhando também seu psiquismo. Os pais e outros membros da família também precisam de suporte, pois um pai não-deprimido e uma relação forte entre o casal têm demonstrado moderar o impacto adverso de depressão materna nas crianças. Há evidências de que quando a depressão das mães é tratada e acaba por volta dos seis meses, a atividade cerebral dos seus bebês pode voltar ao normal.

O estudo das primeiras interações é recente e muito vasto

A história da observação e da análise das interações entre pais e bebês é bastante curta – no todo, tem menos de cinquenta anos. Há estudos aprofundados sobre a interação primordial, o

seu contexto, os seus estágios, os seus elementos essenciais, as suas dimensões comportamentais, afetivas e imaginárias.

O termo *interação* foi empregado pela primeira vez por Bowlby, em 1958, num famoso ensaio chamado *The nature of the child's tie to his mother*. A ênfase de Bowlby na competência inata do recém-nascido para entrar em comunicação social com a pessoa que cuida dele e a concepção de Winnicott, da mãe e do filho como uma unidade, influenciaram profundamente os estudos de interação, incluindo os de Brazelton, que organizou uma escala de avaliação do comportamento do recém-nascido, baseado nas interações (NBAS).

Para que o adulto saiba evocar respostas interativas do bebê, é necessário que se conheça os seus estados de consciência, considere as diferenças individuais e respeite os princípios da interação. Os estados de consciência são seis: sono profundo, sono ativo ou leve, sonolência, alerta acordado, alerta irrequieto, choro. O estado de consciência parece ser um sistema regulatório básico. Uma das primeiras tarefas dos pais ou do cuidador é aprender a conhecer e antever os estados de consciência propícios. O estado de interação é o estado de alerta.

Winnicott afirma que uma mãe suficientemente boa é aquela que auxilia o recém-nascido a organizar seus estados de consciência. E há indícios de que o controle desses estados pelo recém-nascido é um indicador do seu desempenho social e cognitivo aos 18 meses (Lester, Hoffman, Brazelton, 1984). É importante considerar as diferenças individuais para a primeira relação entre pais e filhos. Felizmente, a energia psicológica acumulada durante a gravidez potencializa a capacidade materna de entender um bebê e de interagir com ele. Quanto mais os pais e as mães são levados a valer-se dessa poderosa energia psicológica para reconhecer as reações e os pontos fortes característicos de seus bebês, tanto mais forte é a primeira relação que se estabelece entre eles.

Interações e desenvolvimento do cérebro

"No coração da razão está a emoção" (Vico)

O estudo da natureza primordial das primeiras relações pais/bebê está hoje na base de outra vertente de descobertas das ciências – as atribuições das neurociências sobre as formas de desenvolvimento do cérebro. De um lado, foram anunciadas as descobertas-chave da pesquisa cerebral recente e a importância desse desenvolvimento nos três primeiros anos de vida. Por outro lado, as pesquisas revelaram que o sentimento do que acontece alavanca o crescimento do cérebro. A doutora. Iole da Cunha (2000; grifos da autora), pediatra gaúcha, explica, a seguir, detalhadamente como isto acontece:

Se o DNA humano carrega a memória genética do futuro ser, determinando-lhe a forma física, seu formato psíquico vai depender dos estímulos adequados ou não a que o bebê vai ser submetido desde a vida intra-uterina. O que se sabe hoje, e isto é novidade, é que neste material genético que aparece desde a concepção já tem uma determinação muito importante: é que o cérebro do bebê só será capaz de se organizar de modo a gerar uma mente humana se os estímulos corresponderem ao que se chama de FMI (Formação Motivacional Intrínseca), que sugere que o cérebro do bebê necessita, pelo menos a partir do nascimento (sobre o antes ainda não há trabalhos, só teorias), desenvolver-se na comunicação com outro ser humano (cuidador), que o humanizará. *Self-non-self, comunicação empática e intersubjetiva que permitirá que ele se sinta seguro, ou homeostático. Na situação de homeostasia, a sensação é de um estado físico e psicológico isento de tensões, que vai permitir a reorganização das redes neuronais (fixação das sinapses) e registro de memórias que formarão as representações que depois formarão os pensamentos e os comportamentos.*

Este bebê é um bebê humano e como recém-nascido é dos mais desamparados da espécie animal, porque sem um cuidador não sobreviverá nem fisicamente e sem um cuidador adequado que o humanize não sobreviverá emocionalmente. No colo da mãe, este desamparado está tendo sua primeira experiência epigenética pós-natal. Enquanto no ventre de sua mãe, o feto desenvolveu em seu cérebro redes neuronais que hoje se conhece bem e que se chama de sistema límbico. É este sistema que determina a extrema sensorialidade fetal e que é responsável pelas sensações fetais de prazer ou dor. Este estímulo (estar no colo do cuidador) gera uma enorme quantidade de neurônios (axiogênese) que nada mais é do que uma proliferação celular.

Cresceu muito, apareceram muitas células neuronais e logo há uma desorganização dos mapas neurais antes constituídos. Com a experiência interativa, novos mapas neurais se formam e deve ocorrer uma reorganização neuronal, mas agora esta reorganização ocorre comandada pelo sentimento do que acontece na relação, ou seja, o modo como o bebê sentiu ou respondeu ao estímulo interativo que é sua relação com o cuidador. Este sentimento gera a reorganização de mapas neurais e a sinaptogênese, ou seja, a comunicação entre as células nervosas, que têm entre elas a capacidade de produzir substâncias químicas, os neurotransmissores, que serão responsáveis pelas emoções, logo, pelas imagens neuronais e, logo, pelo pensamento e, logo, pelas ações. Então, as memórias de segurança ou não se fixam neste cérebro físico e químico, para formar o cérebro psíquico.

Quando a experiência interativa é adequada e fornece segurança ao recém-nascido, este vai desenvolver a homeostasia adequada para a fixação das redes neuronais também adequadas, e o desenvolvimento da próxima etapa do sistema nervoso, na segunda janela de amadurecimento ou período

crítico, vai ocorrer sem problemas. Mas se a experiência interativa não for adequada e este bebê não se sentir em segurança, alguns neurônios morrem e esta primeira etapa fica prejudicada nos seus arranjos de mapas neurais. Aí então ocorrem os problemas no futuro, que Trevarthen chama de distúrbios de motivação, porque alguns trabalhos mostram (mapeamento cerebral) que a parte do cérebro lesada é o sistema límbico (da vida intra-uterina) ou a córtex órbito-frontal que se desenvolve no período pós-natal imediato. Estas duas áreas são a sede do chamado cérebro motivacional. Na classificação atual da neurociência, o sistema nervoso central é classificado em três sistemas funcionais: motor, sensorial e motivacional.

Assim, o pré-termo que não tem o seu primeiro estímulo adequado, quando separado de sua mãe, e é submetido aos estímulos dolorosos na UTI (Unidade de Terapia Intensiva) neonatal, e o bebê que convive com uma mãe deprimida e que se torna deprimido com baixa de neurotransmissores, por não suportar o abandono de não fazer uma interação empática e intersubjetiva com a mãe, "entra na dela" e consegue sua homeostasia. Nestes dois exemplos, os mapas neurais desses bebês serão diferentes.

A rede cerebral depende decisivamente dos estímulos ambientais

De acordo com Rima Shore (2000), em *Repensando o cérebro*, nos últimos dez anos, fatos recentes descobertos por neurobiologistas e psicólogos evidenciam a importância dos 3 primeiros anos de vida. Entre eles:

– Existe um desenvolvimento rápido de sinapses nos primeiros anos. Um simples neurônio pode se conectar com outras 15 mil células; 90% das conexões que vamos ter ao longo da vida se formam nos 3 primeiros anos de vida.

– O cérebro de uma criança de 3 anos é duas vezes mais ativo que o de um adulto: já formou cerca de um quadrilhão de conexões. Na segunda década da vida, há uma "poda" nessas conexões. Ficam e se fortalecem as conexões que foram repetidamente usadas nos primeiros anos e que têm um impacto decisivo na arquitetura do cérebro.

– O cérebro sem estímulos pode ser de 20% a 30% menor que o normal. Até os 3 anos o cérebro representa cerca de 13% do total do peso da criança, sendo que no adulto o cérebro representa 2% do seu peso total.

– Muitos cientistas acreditam que na primeira infância há um determinado número de períodos críticos, ou janelas de oportunidades, quando o cérebro demanda um certo tipo de estímulo, para criar ou estabilizar algumas estruturas duradouras.

– A eficácia da intervenção, desde o início da vida, tem sido demonstrada. É um impacto a longo prazo. Responder às necessidades dos bebês, no momento em que eles as manifestam, cria uma relação favorável à estruturação das suas funções cerebrais.

O profissional da primeira infância

As alianças preventivas ou terapêuticas devem começar desde a concepção

Enquanto os níveis decisores se mobilizam ou não para cuidar ou não da primeira infância em nosso país, algumas questões decorrentes do avanço das ciências nestas três últimas décadas evidenciam que tratar do atendimento de crianças até 3 anos com a qualidade técnica requerida é um bom caminho para melhorar nossas condições de vida no sentido de uma sociedade mais equilibrada e solidária, no sentido antiviolença.

Cada país tem determinado formas de atendimento a esta faixa etária, optando por configurações diferentes, por associações de

formas coletivas, individuais ou familiares. Assim, por exemplo, a sociedade francesa opta mais por formas coletivas – creches convencionais, domiciliares, "halte-garderies", centros comunitários de recreação, etc. – e na sociedade americana, embora se tenha um número grande de creches, no primeiro ano de vida, a preferência é ainda por um atendimento na família.

No Brasil, embora seja crescente o número de famílias que buscam a creche, não temos muita opção. O seu número é insuficiente para atender à demanda (11% são atendidos) e o movimento de expansão da oferta pública é de cima para baixo, ou seja, aumenta a cada ano para crianças de 4 a 6 anos. Reserva-se o aumento da oferta para as crianças de até 3 anos, para quando houver recursos financeiros.

Além disso, no nosso país há um descompasso entre os profissionais das áreas de saúde e educação, no atendimento à criança pequena.

O Gráfico 1, adaptado de Vital Didonet, ilustra essa situação.

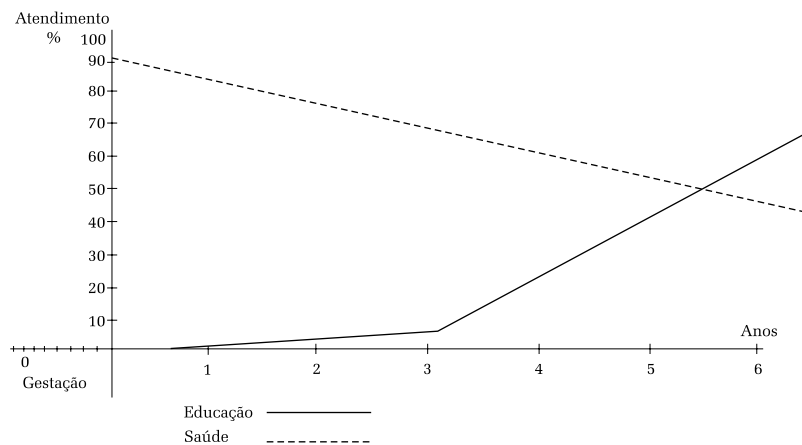


Gráfico 1 – Atendimento à criança de 0 a 6 anos – saúde e educação

Como vemos pelo Gráfico 1, de acordo com o IBGE 2000, 90% das nossas crianças são atendidas, no período do nascimento, pelo pessoal de saúde. Esse percentual vai diminuindo conforme a criança avança em idade. Na área de educação acontece o contrário. Só aos 3 anos de idade é que cerca de 11% das crianças estarão sendo atendidas em creches, e esse percentual vai crescendo conforme aumenta a idade da criança. Portanto, só por volta dos 5 a 6 anos é que o pessoal da área de saúde e educação se equilibra no atendimento às crianças. Perderam-se aí, em forma de trabalho conjunto, os anos básicos para a formação da estrutura psíquica da criança, para a qual os dois profissionais, além de outros, são fundamentais.

Precisamos de alianças entre os cuidadores, e de cuidadores com formação e atuação interdisciplinar, em todo o trajeto que a criança até 3 anos percorre. A nossa proposta é que os aliados do desenvolvimento da criança até 3 anos se encontrem cada vez mais próximo do ponto 0 (*zero*), entendendo-se este ponto como o da concepção e não o do nascimento da criança. O trabalho conjunto pode iniciar-se na prevenção, na educação para a parentalidade a ser desenvolvida entre os jovens nas escolas, nas associações religiosas, nos movimento comunitários, nos hospitais, na mídia.

O educador pré e perinatal

No México, existe o educador perinatal, que desempenha, entre outras, a tarefa de educar para a maternidade e a paternidade responsáveis. O educador perinatal, que trabalha com os pais desde o período da gravidez até os primeiros meses de vida da criança, é uma pessoa de apoio que intencionalmente participa da formação de novas famílias com orientação física e psicológica. No fundo, ele também é um profissional da saúde mental das famílias. Na cidade do México, realizou-se no ano 2000 o I Congresso Nacional de Educadores Perinatais.

Também nesse ano, em Milão, Itália, a Associação Nacional de Educação Pré-Natal (Anep/Itália) fundou a Escola Internacional de Educação Pré-Natal, com currículo de três anos, visando à formação de tutores pré-natais para acompanhar a gestante durante sua gravidez, no parto e no pós-parto. Essa Associação vem crescendo dentro e fora da Itália. É vinculada à Organização Mundial de Associações de Educadores Pré-Natais (Omaep), que organizou dois congressos internacionais de educação pré-natal, um na Espanha, em 1993, e outro na Grécia, em 1994.

Até onde conhecemos, tanto na Itália como no México, a figura do educador perinatal e pré-natal é de apoio; é alguém que cuida da mãe e do bebê desde a gestação, começando do início, da inserção deste bebê na sua família. O seu trabalho é complementar ao da equipe de saúde. O "tutor pré-natal", como ele também é chamado na Anep/Itália, é um "cuidador" que, mediante um olhar amoroso e uma escuta atenta, procura orientar em questões de saúde, nutrição, diminuição de estresses materno e paterno; atua na gestação, acompanha no parto, sempre que possível, e apóia e orienta no pós-parto, no sentido de cuidados com a mãe e o bebê. Seu trabalho mais intenso é relativo ao estabelecimento de relações harmoniosas com o feto e ao preparo psicológico para o momento do parto e das primeiras interações com o bebê. Essa parceria, nesse momento novo da parentalidade, auxilia também o bebê a se desenvolver num útero "menos estressado", "menos ansioso".

Um acompanhamento da gravidez mais abrangente que um pré-natal físico torna-se realmente cada vez mais necessário. Uma escuta atenta pode, no mínimo, permitir que gestantes com necessidades detectadas, como especiais, sejam atendidas. Escutando o modo como a grávida se expressa, pode-se inferir se ela precisa de atendimento individualizado para bem desenvolver sua maternação, pelo menos nos casos de adolescentes; nos casos em que a gestante se refere de forma negativa à sua gravidez, fazendo mais referência à modificação em suas vidas do que ao bebê; também quando a grávida se refere de modo grosseiro e áspero ao bebê.

É necessário elaborar com elas as expectativas que estão projetando sobre o bebê, para que elas se sintam psicologicamente mais competentes para a maternação.

Numa reunião sobre atendimento à primeira infância, num órgão público de Brasília, um grande defensor da nossa infância nos disse: "Quero atender à criança nos seus direitos o mais precocemente possível", ao que lhe respondemos: "Com certeza, atender aos direitos do cidadão no início da vida é atendê-lo ainda no útero". O reconhecimento explícito do "feto cidadão", aquele que, provido de uma sensorialidade e subjetividade próprias, tem direito a um atendimento individualizado, exige que, ao lado de moradia e nutrição, de acompanhamento pré-natal físico, se ofereça à mãe um acompanhamento psicológico e educacional, auxiliando-a para reduzir seus estresses e estabelecer uma relação emocional positiva com o bebê.

O trajeto desse bebê tem início no útero, onde ele já recebe influências das atitudes e atividades da mãe, expressando-as em movimentos fetais, nos estados de consciência e na sua resposta a estímulos. Admite-se hoje a continuidade transnatal, associando as atividades do feto aos comportamentos do bebê, e esta noção de feto competente está no bojo de práticas profissionais diferentes.

Alguns proporcionam ao feto atividades diárias intencionais de estimulação aos seus sistemas sensoriais, como é feito na chamada "Universidade do Feto" nos Estados Unidos. Outros, como o holandês Franz Veldman, trabalham com uma técnica denominada *haptonomia*, que visa à comunicação entre mães e bebês através de toques intencionalmente feitos com amor. Para o aprendizado dessa técnica, ele organiza um curso de formação de quatro anos. Outros, ainda, trabalham com musicoterapia pré-natal e há os que demonstram que só em pensar amorosamente no bebê, ele já reage positivamente. Isto se observou pela alteração da frequência cardíaca (análises preliminares da pesquisa de Marie-Claire Busnel, 1997).

Nos últimos dez anos, a televisão europeia vem organizando debates sobre o início da vida. Uma série de reportagens intitulada *O bebê é uma pessoa* praticamente inaugurou essa fase de discussões pela mídia. Em 1999 e 2000, as discussões giraram em torno da educação pré-natal. Em que consiste? Ela deve acontecer? Quais seus efeitos?

Nós apoiamos a educação pré e perinatal, se na fase da gestação ela se referir a um apoio à formação de novas famílias e ao seu crescimento e não a um treinamento de bebês. Portanto, como o mundo da fase inicial da vida é feito de relações, de interações, de interlocuções, somos a favor de um educador pré e perinatal que trabalhe com a educação dos pais, sob todas as formas possíveis, no sentido de uma atenção contextualizada, individualizada; um educador pré e perinatal que acompanhe a mãe ou os pais no período pré-parto e no momento do parto e que lhes dê apoio no pós-parto. Um educador que esteja informado dos sinais da depressão pós-parto, auxiliando na sua prevenção e no apoio ao seu tratamento. E que, na relação quase indivisível mãe/bebê, auxilie no fortalecimento da individualização do bebê, na adaptação da mãe e do pai ao bebê real, colaborando para o estabelecimento de uma relação positiva, um vínculo seguro, capaz de possibilitar à criança o desenvolvimento do seu cérebro por caminhos neurais previsíveis.

O trabalho do educador perinatal inclui atividades em parcerias com outros profissionais que atendem a díade mãe/bebê ou a tríade pai/mãe/bebê e que devem incluir:

- criação de situações que permitam ao bebê descobrir, desde os primeiros dias, as suas competências perceptivas, e "mostrá-las" aos pais e parceiros, assim como situações que permitam aos pais e irmãos descobrirem e vivenciarem as competências do bebê;

- criação de situações que permitam aos pais e bebês descobrirem suas capacidades para responderem e se ajustarem uns aos outros, segundo seu ritmo próprio e o ritmo do outro;

- organização de atividades de apoio aos pais para ajudar os bebês a organizarem seus ritmos;

- organização do acompanhamento do desenvolvimento do bebê ao longo dos primeiros meses.

As informações que esse educador precisa receber na sua formação devem girar sobretudo em torno do aspecto relacional. A este respeito, a emergente psiquiatria perinatal, desenvolvida na Europa a partir de 1990, tem contribuições relevantes sobre as relações entre mães, pais, bebês e a sua psicopatologia. Há de se observar que se, em Medicina, o atendimento pré e perinatal vai até a primeira semana de vida ou até o primeiro mês do bebê (perinatal tardia), em psiquiatria perinatal se estende pelo menos até o primeiro ano de vida ou mesmo até os 18 meses do bebê.

O trabalho do educador pré e perinatal é sempre desenvolvido em alianças preventivas ou terapêuticas, e alguns aspectos devem ser considerados:

- o educador também precisa de um suporte emocional, visto que quem trabalha com relações trabalha com empatia, e precisa entender sua própria história do período inicial da vida;

- o educador precisa aprender a trabalhar em equipe, considerando os conflitos como elementos naturais e enriquecedores de um trabalho numa área de abordagem consiliente, transdisciplinar;

- as informações do dia-a-dia precisam ser analisadas e questionadas, tendo por base as pesquisas sobre psiquismo especial da gestação e o desenvolvimento da criança, desde a fase intra-uterina, e a natureza das primeiras relações, a formação do vínculo.

No Brasil, a Pastoral da Criança contribui enormemente para a educação pré-perinatal mediante atividades de acompanhamento da gestação e de educação essencial, nas quais o desenvolvimento da criança é contemplado num contexto de relações entre as oportunidades oferecidas pelo meio (indicadores de acesso) e as peculiaridades de cada criança (indicadores de conquista). Os líderes comunitários, cerca de 160 mil, oferecem este apoio a aproximadamente um milhão de famílias, acompanhando a gestante e o controle do seu pré-natal e, sobretudo, prestando uma assistência bem mais intensiva no primeiro mês de vida.

Os agentes comunitários de saúde do governo também são estimulados a prestar essa assistência. Os programas de Saúde da Família, que até o final de 2000 deverão se constituir cerca de 10 mil equipes, tem um campo propício para que o trabalho de educação pré e perinatal e de acompanhamento do desenvolvimento da criança se instale.

É preciso que se invista mais na formação desses "trabalhadores sociais" e das famílias, para que aprendam a facilitar o aparecimento das competências interativas da criança que, devidamente desenvolvidas, favorecerão o desenvolvimento das funções mentais superiores. Essas competências são, de acordo com Hubert Montagner: a atenção visual sustentada (o olho a olho); o ímpeto para a interação; o apoio aos comportamentos afiliativos, ou seja, os que "chamam" o outro para a interação; os gestos organizados e estruturados no sentido da interação com o ambiente e com as pessoas e a imitação.

O cuidador informado e atento vai poder auxiliar os pais a facilitarem o surgimento e a observarem o desenvolvimento dessas competências interativas.

O educador na creche

No que se refere ao atendimento da criança de até 3 anos em ambiente coletivo, fora do meio familiar, uma organização é necessária também no sentido de possibilitar à criança o desenvolvimento dessas competências interativas e a conquista gradual de sua autonomia de ação e de pensamento.

A creche em particular deve organizar-se sustentada num tripé básico: as condições para o desenvolvimento das competências interativas do bebê (seu mundo de relações); os ritmos individuais vigília/sono e a organização do ambiente na estrutura do atendimento. Tudo gira em torno da interação-individualização,

cada situação exigindo uma decisão particularizada, para que possa ser uma "escolha certa" – certa para o bebê e para os seus pais.

As condições para que cada um esteja atento ao outro, a organização das rotinas, a disposição das estruturas de acolhimento dessas crianças permitir-lhe-ão descobrir e revelar as suas competências aos seus olhos e aos olhos dos parceiros, e estruturar-se assim no quadro de interações sucessivas com a mesma pessoa (cuidadores) e com outros parceiros.

Importantes para a criação de vínculos seguros nas creches são as atividades de acolhimento ou recepção não só para as crianças, mas também para os pais. Considerando que são atividades de transição do domicílio da criança para um ambiente coletivo, Hubert Montagner preconiza que se tenha em cada creche uma sala de acolhimento para os pais, próxima à das crianças, que deve ser cuidadosamente organizada, com atividades individuais e em pequenos grupos, de forma que dê prazer para a criança estar ali. Assim, risos, gritos de alegria, conversas nas brincadeiras, serão ouvidos pelos pais e isto os tranquilizará.

As formas de organização dos grupos (agrupamento vertical ou horizontal); a organização do ambiente físico, de forma a ocupar até tridimensionalmente o espaço; os diferentes tipos de brinquedos e materiais; a organização temporal, respeitando-se os ritmos sono/vigília; as atividades diárias de alimentação, higiene, também devem ser planejadas sob o fio condutor das interações e interlocuções e, ao mesmo tempo, da atenção em personalizar as interações, as atividades, os ritmos, os modos de ocupação do espaço, as refeições, os sons, etc., mediante a compreensão e a percepção que os educadores têm de cada criança e cada família.

Enfim, cuidados com o físico, alimentação, higiene, banho, acolhimento das crianças, brincadeiras, atividades em geral numa creche visam criar condições para que a própria criança e seus cuidadores descubram que ela é um ser-sujeito autônomo, interativo, flexível e capaz de agir sobre seu ambiente.

Considerações finais

Primeira infância – Estamos num campo de estudos e de trabalho que nos revelaram, nas três últimas décadas, mais descobertas do que em todos os tempos. A importância dos três primeiros anos de vida tornou-se mais evidente após a divulgação de fatos científicos relacionados com a origem da vida física e psíquica do ser humano.

Mesmo que tivéssemos governos que realmente se decidissem pelo atendimento adequado à gestante e à criança até 3 anos, governos que alocassem recursos para este atendimento adequado, esbarraríamos no problema da competência técnica dos recursos humanos para esse período inicial da vida. Daí a necessidade e prioridade de investimento na formação dos profissionais.

Se os dados obtidos quanto ao desenvolvimento da criança são encorajadores, eles permanecem ainda fragmentários e largamente insuficientes para compreender a complexidade da infância, para prevenir as dificuldades do desenvolvimento e para criar as condições apropriadas que revelam, ou recuperam, as capacidades de uma criança.

Por que somos tão impotentes perante crianças que se do-
bram e se fecham sobre si mesmas, ou que, qualificadas de
hiperativos, parecem viver num turbilhão de ações, ou ain-
da... que dizer das crianças cuja instabilidade da atenção,
da escuta e das condutas leva os adultos a ignorá-las ou a
afastá-las do grupo humano de que fazem parte? (Montagner,
1993, p. 220)

Além dos esforços individuais e de equipes de pesquisadores, de formadores de recursos humanos, de clínicos, de psicólogos, de educadores, é preciso ainda alguns avanços para que a primeira infância seja atendida devidamente. Entre eles:

1. *É necessária maior aproximação interdisciplinar, maior vivência de alianças preventivas e terapêuticas nessa área.* As interações e colaborações deveriam ser desenvolvidas ainda com mais eficácia entre os diferentes profissionais da medicina, da psicologia, do serviço social e da educação, que poderiam compartilhar as informações recolhidas separadamente, quer sobre a criança, quer sobre a família, apreendendo melhor o conjunto dos fatores pré e pós-natais que podem ser correlacionados com esta ou aquela particularidade da criança e da mãe e organizar, se necessário, uma aliança terapêutica. Isso seria também uma fonte de geração de novos conhecimentos. *Faltam-nos estudos multidisciplinares sobre o desenvolvimento da criança e suas disfunções.*

2. *É necessário o desenvolvimento de formações pluridisciplinares para o conjunto dos profissionais da primeira infância.* A complexidade da fase e a evolução rápida dos conhecimentos estão suscitando a criação de cursos novos, com abordagem consiliente sobre o desenvolvimento da criança no período inicial da vida. O curso que coordenamos em Brasília é pioneiro nesse sentido, e há um interesse crescente de profissionais por esse tipo de formação em todo o Brasil e mesmo em outros países, onde vemos iniciativas isoladas. Temos conhecimento de um curso de "Vida antenatal", numa universidade da Argentina, e de dois cursos de Psicologia Pré-Natal em universidades: um na Rússia e outro na Polônia, cujo professor também ministra na Itália. Pagamos o preço do pioneirismo, mas buscamos caminhos para ampliar nossos olhares e modificar nossas práticas. *Faltam trabalhos em colaboração entre diferentes profissionais da primeira infância.*

3. *Como estratégia na capacitação de profissionais multidisciplinares para a primeira infância, urge formar o obstetra e o pediatra numa visão integral da gestante, da criança e da família.* Na estrutura brasileira de atendimento, eles são os profissionais a quem primeiramente a família recorre. Portanto, são eles que podem incentivar o trabalho em forma de alianças, de parcerias. São eles que, devidamente preparados, poderão perceber nos sintomas apresentados pela gestante e pela criança a repercussão

ou não de fatores psíquicos, de distorções relacionais. São eles que poderão tratar e prevenir doenças ou referenciar seus pacientes a outros profissionais para complementar o seu trabalho. *Os obstetras e os pediatras são elementos chave para um atendimento integral da primeira infância.*

4. *As futuras mães, as mães inexperientes e as famílias precisam de locais para escuta, discussão entre si e informações com equipes multidisciplinares.* Nas estruturas de atendimento tradicionais (hospitais, centros de saúde, escolas), assim como em serviços diversos, as famílias precisam de apoio, de informações, de trocas entre si, de escuta para atender suas crianças de forma a propiciar-lhes condições adequadas de desenvolvimento. *As famílias precisam de profissionais, mas famílias também precisam de famílias. Algumas iniciativas como a Escola de Pais, o Pronto-Socorro Emocional Neonatal, o Disque-Gestante, o Disque-Bebê e os Centros Comunitários de Recreação teriam que ser mais incentivadas.*

5. *Os serviços de saúde, educação e atendimento social para gestantes, bebês e crianças até 3 anos precisam reorganizar-se no sentido de atenderem às necessidades de desenvolvimento da criança, de acordo com as descobertas relacionadas com a importância das primeiras interações, o desenvolvimento do cérebro e as estruturas psicossociais da criança.*

Enfim, o desafio é imenso. Trata-se de oferecer um atendimento baseado na gênese das condutas humanas, nas influências de cuidados amorosos e interações harmoniosas desde a concepção de uma criança. Aqui, a competência técnica requer o amor. E como falar em amor com o cuidador, quando ele não tem outras necessidades básicas supridas?

Felizmente, há a esperança que o bebê desperta em cada um de nós: que com ele nós aprendamos a linguagem da comunicação pelo olhar, que expressa nossos sentimentos, e a linguagem do corpo, que nos proporciona os toques, as carícias, os abraços e a mensagem de que dependemos uns dos outros para sobreviver emocionalmente e para viver como cidadãos.

Referências bibliográficas

- BRAZELTON, T. Berry. *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo : Martins Fontes, 1994.
- _____. *As primeiras relações*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- BUSNEL, Marie-Claire. *A linguagem dos bebês*. Tradução de Mônica Seincman. São Paulo : Escuta, 1997.
- COHEN-SOLAL, Julien; GOLSE, Bernard. *Au débruit de la vie psychique*. Paris : Ed. Odile Jacob, 1999.
- CUNHA, Iole. *Comunicação pessoal* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por laurista@linkexpress.com.br em nov. 2000.
- _____. *Treinamento perinatal*. Porto Alegre : Sagra, 1991.
- GOLSE, Bernard. Psychopathologie périnatale. Paris: Odile Jacob, 1998. p. 7-21: *Psychopathologie périnatale : definition du champ théorique-clinique*.
- KLAUS; KENNEL. *Pais/bebê*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- KLAUS; KENNEL; KLAUS. *Vínculo*. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.
- LESTER, B. M.; HOFFMAN, J.; BRAZELTON, T. B. The rhythmic structure of mother-infant interaction in term and preterm infants. *Child Development*, Chicago, v. 55, p. 15-27, 1984.

- MALDONADO, Maria Tereza. *Psicologia da gravidez*. 14. ed. São Paulo : Saraiva, 1997.
- MARTÍNEZ, Jorge César. *El increíble universo del recién-nacido*. Buenos Aires : Lídion, 1992.
- MONTAGNER, Hubert. *A criança, actor do seu desenvolvimento*. Tradução de Maria Luisa Branco. Lisboa : Instituto Piaget, 1993.
- _____. *Acabar com o insucesso na escola*. Tradução de Maria Luiza Branco. Lisboa : Instituto Piaget, 1996.
- _____. *Vinculação : a aurora da ternura*. Tradução de Carlos Pestana Nunes. Lisboa : Instituto Piaget, [s.d.].
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – OMEP. *Seminário Internacional Infância – Educação Infantil : reflexões para o início do século*. Rio de Janeiro : Ravil, 2000.
- RAPHAEL-LEFF, Joan. *Gravidez : a história interior*. Tradução de Rui Dias Pereira. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- ROBERTS, A. B.; LILLE, D.; CAMPBELL, S. *The current status of fetal heart rate monitoring and ultrasound in obstetricia*. London : The Royal College of Obstetricians and Gynaecologists, 1977. cap.: 24 hours studies of fetal movements and fetal body movements in normal and abnormal pregnancies.
- SOULE, M. et al. *Introduction à la psychiatrie fetale*. Paris : ESF, 1992.
- STERN, Daniel N. *A constelação da maternidade*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- SHORE, Rima. *Repensando o cérebro*. Tradução de Iara Regina Brazil. Porto Alegre : Mercado Aberto, 2000.
- SZEJER, Myriam. *Nove meses na vida da mulher*. Tradução de Maria Nuryrmar Brandão Benetti. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997.
- THIS, Bernard. *O pai : ato de nascimento*. Tradução de Mário Fleig, Luiz Carlos Petry. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987.
- WINNICOTT. *Os bebês e suas mães*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

A Psicanálise no Campo da Educação Infantil: uma aplicação possível

Regina Orth de Aragão

Psicanalista e coordenadora do Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil (Cindi), Brasília (DF); graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP); *maîtrise de psychologie clinique*, pela Universidade Paris VII, e *diplôme de psychopathologie* pela Universidade Paris V, França; coordenadora do Espaço Psicanalítico.

Trataremos, neste texto, das conexões entre psicanálise e educação, procurando retrazar o histórico dessa relação através da obra de Freud, e as possíveis aplicações da teoria psicanalítica à práxis educativa, particularmente no campo da educação infantil, levando em conta suas peculiaridades próprias.

Para tal, faremos inicialmente um breve apanhado da história dessa conexão, vista do ângulo da psicanálise, em particular como se apresentou no pensamento freudiano, e como se concretizaram algumas aplicações da psicanálise na educação. Em seguida, considerando a especificidade da Educação Infantil, dirigida às crianças em seus primeiros anos, nos interrogaremos sobre a aplicação do conhecimento psicanalítico a esse campo. Finalmente, procuraremos ilustrar essa aplicação tomando como foco uma creche em que esse conhecimento foi utilizado.

Quando nos propomos a abordar a questão das interfaces entre psicanálise e educação, não podemos esquecer de que o tema tem produzido discordância e debates ao longo da história da psicanálise. Para muitos psicanalistas, a psicanálise só poderia ser aplicada no contexto próprio da clínica dos distúrbios psíquicos. No entanto, o desejo de Freud de ver a psicanálise ir além dessas fronteiras sempre se manteve vivo. Um dos campos privilegiados dessa aplicação seria o da educação, ao qual Freud referiu-se inúmeras vezes, ao longo de seus escritos. Mas ao percorrer seus textos somos forçados a constatar suas oscilações, tendo ele se mostrado, por vezes, otimista e esperançoso e, outras vezes, mais céptico e reservado quanto à viabilidade e ao alcance das aplicações da psicanálise à educação.

Fazendo um pequeno desvio, precisamos lembrar que a aplicação da psicologia à educação já se faz correntemente, principalmente através de duas áreas do saber psicológico, quais sejam a psicologia do desenvolvimento e a psicologia da aprendizagem, sem que possamos esperar, no entanto, "que as teorias psicológicas, por si só, expliquem todas as variáveis que interferem no processo educativo", já que "as mudanças nas práticas educacionais dependem de um conjunto de fatores que extrapola o campo de atuação da psicologia" (Almeida, 1994).

Se foi possível, de todo modo, que uma relação dialética tenha se estabelecido entre os campos da psicologia e da educação, como podemos pensar a relação do pensamento psicanalítico com a educação?

Freud mostrou-se de início muito esperançoso de que as descobertas da psicanálise influenciariam positivamente a criação e a educação das crianças, de tal modo que as gerações futuras poderiam vir a estar muito mais protegidas dos conflitos neuróticos, e que assim criaríamos adultos mais saudáveis e mais felizes. Em *Novas conferências sobre a Psicanálise* ele referiu-se "à mais importante de todas as atividades da análise... estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração" (Freud, 1927-1973b).

O ponto de partida dessa proposta foi sua constatação do caráter patogênico da educação de sua época, geradora de neuroses, o que o levou a "esperar que a pedagogia esclarecida pela psicanálise a respeito do funcionamento do psiquismo e da natureza do seu desenvolvimento poderia reformar seus métodos e seus objetivos e tornar-se um instrumento profilático" (Millot, 1979).

Assim, o caráter determinante das experiências precoces impôs-se a Freud a partir da análise do funcionamento afetivo e do inconsciente de pacientes adultos. A extensão dessas descobertas para aperfeiçoar as práticas educativas foi uma decorrência natural e, até, lógica. Se se sabia tratar de adultos às voltas com seu sofrimento psíquico, usando um método que facilitava a revivência de suas lembranças da infância, por que não prevenir, então, esse sofrimento, modificando, melhorando as práticas educativas utilizadas com as crianças?

É preciso lembrar aqui que essas propostas, avançadas nas primeiras décadas do século 20, apresentaram-se num período em que a criança, cujo estatuto na sociedade ocidental vinha se modificando desde o final do século 17, ganhou definitivamente um lugar central no imaginário social. Isso resultou numa mudança total das práticas voltadas para a infância, "envolvendo todos os planos da vida social, desde a educação, a saúde e até as

relações familiares. Passamos a viver uma era centrada na criança" (Aragão, 1999). O século 20, já chamado de século das crianças, "colocou a infância no centro de numerosas teorias, pesquisas, preocupações pedagógicas, sanitárias e sociais, atentas em detalhar todas as suas facetas" (Becchi, 1998).

Nesse contexto, o discurso da psicanálise a respeito da criança inseriu no imaginário social a consciência da vida psíquica e emocional das crianças e de sua importância decisiva para o seu vir a ser. Para um psicanalista francês contemporâneo, J. B. Pontalis, a referência de todos os psicanalistas à criança e ao infantil é inelutável, uma vez que

a psicanálise é ela, em seu princípio mesmo, na sua teoria como na sua prática, animada toda ela pela "crença" sempre confirmada de que aquilo que nós chamamos de "adulto" é do início ao fim modelado pelos conflitos, traumatismos, fantasias, desejos da criança. Regressão, fixação, repetição, recalçamento, transferência, não há um conceito freudiano que não faça apelo à sobrevivência ativa da criança em nós. (Pontalis, 1979)

Nesse conjunto de descobertas relativas à importância das experiências infantis, Freud apontou os primeiros anos da infância, até os 5 anos, como decisivos na constituição do psiquismo do sujeito. Uma das razões dessa vulnerabilidade liga-se à descoberta de que esses anos correspondem ao primeiro surgimento da sexualidade, e, por outro lado, ao fato de que as impressões desse período incidem sobre um ego imaturo e frágil, e atuam como traumas (Freud, 1927-1973a). Ele considerou também que a dificuldade da infância reside no fato de a criança, num curto espaço de tempo, ter de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo a aquisição do controle das pulsões e a adaptação à sociedade. Muitas dessas coisas são impostas à criança pela educação.

O objetivo da educação seria, então, o de levar a criança a controlar suas pulsões, através de inibições, proibições, ou mesmo, supressão dos impulsos. Aqui situar-se-ia o risco da doença neurótica, e esta foi a razão que levou Freud a buscar um ponto ótimo que possibilitasse à educação atingir o máximo, com o mínimo de danos, na busca de um *optimum* de educação.

Essa proposta nos remete à questão da dosagem da frustração, inevitavelmente presente em todas as relações inter-humanas, e na própria relação com a realidade. Tratar-se-ia então de dosar e distribuir os efeitos da frustração para evitar que eles se tornassem perturbadores e nocivos para a criança. "Certamente esse *optimum* varia com a idade, as circunstâncias, o momento e o passado vivido pela criança. É importante considerar que a educação não deveria dar à criança a impressão de que todos os impulsos são perigosos" (Aragão, 1994). Ademais, a partir do reconhecimento de que a infância é marcada por conflitos intrapsíquicos, Freud chegou a propor, com objetivo profilático, a análise de todas as crianças. Ao constatar a inviabilidade dessa proposta, ele sugeriu, então, que pelo menos os educadores pudessem passar por uma experiência de análise pessoal, que lhes permitiria adquirir maior clareza quanto às implicações afetivas de suas relações educativas com as crianças (Freud, 1925-1976). Essa recomendação deriva da constatação de que o conhecimento teórico dos conceitos psicanalíticos não dá ao educador a possibilidade de modificar suas atitudes, enquanto que uma educação psicanalítica dos educadores "deveria liberá-los de suas próprias infâncias, e possibilitaria uma nova relação consigo mesmo e com seus educandos". (Armando, 1974). É certo que a psicanálise como parte da formação dos educadores também tem se mostrado inviável como prática, mas o peso da influência das descobertas da psicanálise nessa formação é, sem dúvida, indiscutível.

Mesmo todas essas propostas e recomendações, no entanto, não chegam a retirar da relação educativa, e da relação de toda a criança com o adulto, o caráter de imposição das limitações inerentes à vida humana em sociedade. Assim, foi necessário renunciar

em parte às esperanças primeiras dos psicanalistas, pois fomos obrigados a constatar que os conflitos psíquicos são inelutáveis, e que nenhum método pedagógico pode preservar a criança de seus efeitos. A idéia de que, reduzindo a repressão sexual, que seria a causa maior de todos os sofrimentos psíquicos, estaríamos garantindo ao indivíduo sua plena satisfação e sua felicidade, caiu por terra, já que a característica do desejo humano é estar em constante movimento, numa busca contínua e incessante por um objeto nunca alcançado, pois cada objeto desejado nada mais é do que um substituto do primeiro objeto de satisfação, para sempre perdido. "O reconhecimento da angústia, da falta e do conflito, inerentes ao sujeito humano, pode auxiliar o educador a reduzir suas esperanças educativas (megalomaníacas) e a melhor compreender e aceitar os limites de sua própria ação" (Aragão, 1994).

Se o saber acerca do Inconsciente nos dá a medida dos limites do controle sobre suas forças, a psicanálise, no entanto, pode nos ajudar a esclarecer os mecanismos psíquicos sobre os quais se baseia o processo educativo, "através de uma ética fundada sobre a desmistificação da função do ideal", buscando levar as crianças "à uma apreensão mais lúcida da realidade" (Millot, 1979).

Como podemos apreender a presença dessa função do ideal nas práticas educativas? Sabemos que o vínculo afetivo com a criança é inevitavelmente colorido por um sentimento de posse, de propriedade, seja tratando-se de pais ou de educadores. Dizemos "*meu* filho", "*meu* aluno". Ao lado disso, há outra tonalidade específica da relação do adulto com a criança, que se faz presente na educação dos pequenos, e constitui um de seus pólos centrais: trata-se do conjunto de desejos que cada adulto projeta sobre a criança que ama. Assim, cada um projeta sobre "suas" crianças os desejos que não pôde realizar por sua própria conta: que elas possam ter mais sucesso, que possam ser mais livres, que tenham aquilo que nos faltou, etc. Da mesma forma, é claro, transmite-se às crianças algo de sua própria maneira de ser e de fazer, os valores que foram recebidos e assim são passados à geração seguinte.

Mas, para além dessas projeções, às vezes inconscientes, nossa relação com as crianças é moldada também pelo que Freud chamou de "romance familiar". O "romance" que imaginávamos, quando crianças, em relação a pais que, mais do que nossos pais reais, seriam maravilhosos. Temos em nós o registro inconsciente desse modelo de pais ideais que gostaríamos de ter tido, e esse modelo ideal desperta-se em nós quando, adultos, encontramos-nos na posição parental real ou substitutiva junto às crianças. Assim, o bom de estar com a criança é poder ser como esse pai ou essa mãe que nós sonhamos ter quando crianças. Não um pai ou mãe real, porque esses têm defeitos e nunca realizam todos os desejos das crianças, mas sim um pai ou uma mãe construído por nosso imaginário, perfeitos.

Essa fantasia do "romance familiar" está ligada às determinações inconscientes da dimensão idealizada da relação educativa, que atinge tanto o adulto na função de educador, quanto a criança e a própria relação. Tais jogos de idealização, além da dimensão de apropriação em relação à criança, explicam, muitas vezes, os conflitos entre os pais e os profissionais, uns e outros não suportando nenhuma falha que venha a abalar a imagem idealizada que eles possam ter de si mesmos, seja como pais, seja como educadores.

Vemos, assim, em relação aos mecanismos de idealização, como a psicanálise pode ser útil ao lançar luz sobre aspectos fundamentais da relação educativa, e de muitos de seus impasses. Essa parece ser uma contribuição positiva e possível da psicanálise à educação, abandonando, no entanto, aquelas pretensões iniciais de que tudo pode mudar somente porque dispomos de conhecimentos teóricos que assim o permitiriam.

Mas se podemos nos servir de conceitos e procedimentos psicanalíticos, fora do *setting* delimitado da clínica psicanalítica, não podemos nos esquecer de que há riscos metodológicos implicados na utilização desses conceitos para além de seu campo próprio de conhecimento. A banalização de noções e descobertas da psicanálise, causada por sua grande difusão através dos diferentes meios

de comunicação, por vezes chega a preocupar, tendo em vista que aplicações distorcidas podem não somente retirar o rigor e a força dos conceitos, como também causar incompreensão e mesmo danos aos sujeitos a quem são propostas explicações psicanalíticas, por vezes, "selvagens".

Temos, no entanto, exemplos históricos de práticas educativas em que a influência da psicanálise foi marcante e positiva, como a Escola Experimental de Bonneuil, criada e dirigida até sua morte por Maud Mannoni, ou a estrutura da Maison Verte, concebida por Françoise Dolto, ambas tendo exercido a psicanálise com crianças.

A Escola Experimental de Bonneuil é, na realidade, um lugar de tratamento para crianças com graves distúrbios psíquicos, mas a experiência aí vivida conduziu a várias reflexões sobre as interfaces psicanálise/educação. No contexto educacional de Bonneuil, a psicanálise se faz presente a título de "proporcionar pontos de referência" (Mannoni, 1979), como modo de lançar luz sobre a relação educativa, orientando os profissionais e ajudando-os a *inventar*. "Para o analista, a educação não deve funcionar cegamente (contentando-se, por exemplo, com a aquisição de automatismos), mas fazer um lugar para o desejo e se abrir sobre possibilidades de permanente invenção..." (Mannoni, 1986). Tratar-se-ia, assim, de uma "atitude de base" marcada pela psicanálise, que se faria presente não só na organização da instituição, mas também no enfoque com o qual os vários procedimentos e as relações inter-subjetivas são compreendidos.

Ao criar a estrutura que ela chamou de Maison Verte, Françoise Dolto buscava mais uma forma de colocar as descobertas da psicanálise a serviço das crianças. Essa "casa" foi concebida por ela como um lugar de encontro, onde o acolhimento de crianças até 3 anos de idade, junto com seus pais, perseguia o objetivo de romper o isolamento urbano e de reduzir a angústia que por vezes os pais experimentam com a vinda ao mundo de um bebê. Essa proposta tinha, sobretudo, um cunho preventivo, e ao oferecer esse espaço às crianças e seus pais, Dolto pretendia também ajudá-los a

lidar com a separação, preparando-os assim para a entrada das crianças na pré-escola. A partir da primeira dessas "casas", que começou a funcionar em Paris, em 1979, várias outras estruturas semelhantes se organizaram na França. As crianças podem freqüentar esse espaço, sempre acompanhadas pelos pais ou por um outro adulto que elas conheçam bem, durante pelo menos uma hora, ou por um período do dia, e são recebidas por uma equipe multidisciplinar, da qual sempre faz parte um psicanalista.

Quais os ensinamentos da psicanálise que Dolto buscou aplicar nesse trabalho com crianças tão pequenas? Em primeiro lugar, sua compreensão da questão da separação era a de que, paradoxalmente, a condição para que uma criança adquira autonomia e concorde em separar-se de seus pais é justamente não deixá-la só. É preciso, primeiro, que ela possa fazer a experiência da separação subjetiva, e isso só se dá através da relação com os outros. Por outro lado, a presença da psicanálise indica que se trata de escutar a criança como um ser estruturado pela palavra, e de falar-lhe como a uma pessoa. "Dizer que aqui há psicanálise, quer dizer que aqui se escuta sem tomar ao pé da letra o discurso consciente, absorvendo a angústia, sem se deixar invadir por ela" (Wasse, 1995). Para Dolto, a presença da psicanálise deveria ser marcada pela leveza e pela discrição, uma presença não-intrusiva que favoreceria a circulação mais livre de afetos e de palavras, em torno da criança, com uma disposição interna que exclua o julgamento e as reações sentimentais ou moralizadoras por parte dos adultos da equipe.

Ao evocarmos essas duas experiências de instituições atuando com crianças, pretendemos avançar um pouco mais na nossa reflexão sobre as aplicações possíveis da psicanálise às práticas educativas. Como podemos pensar, então, a influência da psicanálise no campo específico da educação infantil? Aqui, tratando-se de bebês e de crianças pequenas, precisamos tomar a acepção da educação no seu sentido mais amplo, que inclua o "cuidar" como aspecto fundamental da relação adulto/criança. E é no campo da Educação Infantil que o aspecto preventivo dessas aplicações se faz mais

evidente. Pelo que sabemos hoje a respeito da importância decisiva dos primeiros anos da vida para a constituição do sujeito psíquico, é fundamental organizar as instituições recebendo as crianças pequenas de tal modo a buscar assegurar-lhes ao máximo uma base saudável e segura.

Assim, creio que um dos modos de presença da psicanálise na Educação Infantil nos vem pelos conhecimentos que adquirimos sobre os bebês e as crianças pequenas, sobre o desenvolvimento em seus aspectos psico-afetivos, sobre a importância decisiva da qualidade das relações que se estabelecem entre a criança e os adultos significativos, também chamados de adultos primordiais, que com ela interagem e que dela se ocupam. Essa presença da psicanálise pode ser objetivada nos procedimentos adotados na instituição, no modo de organização dos grupos e das rotinas, na seleção e formação das equipes de educadores, na forma de abordar a relação com as famílias. Nas instituições de Educação Infantil precisamos lembrar que estamos sempre lidando com a questão fundamental da experiência da separação e com a conquista progressiva da autonomia, a partir de uma posição inicial de dependência completa do bebê em relação à sua mãe, ou sua substituta. Por outro lado, a psicanálise tem nos ensinado o valor fundamental do brincar, não somente como atividade central da infância, mas como atividade propriamente necessária para a constituição do sujeito humano. Essa descoberta deveria por si só revolucionar a prática educativa, já que muitas vezes a ênfase colocada sobre a aprendizagem limita excessivamente o brincar das crianças, quando na verdade o que se deveria buscar na organização das escolas, e na metodologia nelas aplicada seria o favorecimento máximo das atividades lúdicas infantis.

Faremos agora a exposição de alguns aspectos do trabalho desenvolvido numa instituição de educação infantil, uma creche, em que vários conhecimentos da psicanálise se fizeram presentes desde sua criação, tanto na própria estrutura da instituição, como na orientação do modo de organização do atendimento, e dos cuidados oferecidos às crianças.

Em trabalho anterior (Aragão, 1996), compreendíamos de dois ângulos principais a influência da psicanálise nessa creche: o primeiro seria aquele relativo aos princípios que regem o próprio atendimento, levando em conta o lugar que essa instituição passa a ter na vida da criança e de sua família, e o outro na construção da prática institucional, na dinâmica das relações intra-institucionais.

No que concerne à significação que a creche passa a ter na vida da criança e de sua família, precisamos vê-la investida socialmente como o lugar onde se concretiza a separação. Daí deriva uma atitude ambivalente em relação a essa instituição, ora vista de modo idealizado, ora percebida como um lugar negativo, carregando ainda uma antiga carga imaginária de "depósito de crianças", visão enraizada na história das primeiras creches, que foram assim concebidas. "Como lugar idealizado, a creche tende a ser representada como a instituição onde estão os 'especialistas', que sabem mais sobre a criança, que podem proporcionar a ela cuidados e atendimento 'técnicos', até melhores do que aqueles oferecidos pelos próprios pais" (idem). Decorre em parte dessa crença a idéia de que na creche as crianças desenvolvem-se mais rapidamente e melhor, porque estarão sendo "cientificamente estimuladas". Em contrapartida, a colocação de um bebê numa creche suscita inevitavelmente uma forte emergência de angústias, diante dessa entidade desconhecida. Desenvolvem-se assim projeções dos pais, marcadas às vezes por angústias persecutórias, girando em torno de dúvidas quanto ao que será feito aos seus filhos ali, como eles serão tratados; surgem também fantasias de "perder a posse" da criança em benefício da creche, de perda do bebê, ou do vínculo com o bebê.

De um outro ponto de vista, a creche, como lugar de separação, assume a posição do terceiro que vai introduzir a distância entre a mãe e o bebê. É a compreensão do que se mobiliza em torno desse eixo de separação que deve nortear a organização da guarda e dos cuidados da criança, e que terá que ser analisada caso a caso. É também em torno dessa questão que se organizam os

grupos de crianças, que se faz a escolha e o treinamento da equipe de atendimento, com uma sensibilização especial às manifestações do bebê separado de sua mãe.

Em razão disso, toda a atenção precisa ser dada à maneira como a criança será introduzida na creche, através de uma gradativa e lenta adaptação, sempre acompanhada pela mãe, ou outro adulto significativo para ela. A adaptação visa ajudar o bebê em três aspectos importantes da experiência de separação. Em primeiro lugar, permitindo-lhe vivenciar a separação como temporária, não definitiva, o que se faz pela modulação do tempo em que ele fica longe de sua mãe, tempo que deve ser aumentado progressivamente, levando em conta as reações que a criança apresenta. Em segundo lugar, ajudando o bebê a lembrar-se, utilizando recursos como seu objeto ou brinquedo preferido, ou um objeto da mãe, que concretize para ele sua presença, mesmo quando ela está ausente. E, por fim, apostando na possibilidade que a criança tem de investir na nova relação, oferecendo-lhe, na ausência da mãe, a experiência de descobertas através de jogos, sensações, estimulação rica e apropriada para sua faixa etária.

Esses procedimentos de adaptação são delineados durante a entrevista de matrícula, conduzida por uma psicóloga com experiência analítica. Trata-se, nessa entrevista, do primeiro momento formal de acolhimento e de escuta dos pais, e de observação da criança. Dos pais, busca-se ouvir sobre as razões que levaram à escolha de uma creche, e dessa em particular, sobre o momento em que isso ocorre na vida da criança e da família, sobre as expectativas e temores que eles experimentam em relação à entrada de seu filho na creche. A observação da criança permite colher dados sobre seu desenvolvimento, suas reações, seu modo de interação com os pais, a qualidade da relação, a maneira como a criança estabelece um contato com um adulto desconhecido para ela. Todos os dados colhidos durante essa entrevista vão orientar a forma como será organizada a adaptação da criança, assim como a escolha do grupo e da educadora responsável por ela, que conduzirá a adaptação e a acompanhará enquanto ela estiver no grupo.

Na organização dos grupos, uma ênfase particular é dada à qualidade e à continuidade do vínculo entre a educadora e a criança. A opção pelo agrupamento vertical visa facilitar essa continuidade, além de favorecer o respeito às diferenças e às individualidades, outra característica buscada nesse trabalho.

A observação da criança é um outro recurso, que nos vem da psicanálise, e que é de grande valia para permitir à equipe construir hipóteses sobre os processos relacionais em jogo em torno da criança. Essa observação, realizada pelas psicólogas, é em geral solicitada pelos educadores, ou pelos pais, e ela é posteriormente discutida durante as reuniões de supervisão, e com a família. O "pano de fundo" dessa proposta é a compreensão do lugar do bebê em sua inscrição na família, no desejo parental, e como tal lugar é transportado para o espaço da creche e transferido para a relação com a educadora. Constatamos que é muitas vezes através dessa nova relação criança/educador, que a creche pode produzir efeitos de mudança benéfica para a criança, desbloqueando eventualmente circuitos emocionais que se encontravam impedidos nas relações familiares.

No que diz respeito às relações com a família, a equipe coloca-se numa atitude de disposição permanente para a escuta e o acolhimento de todas as manifestações dos pais, levando em conta que as demandas, críticas ou queixas que são dirigidas à instituição vêm marcadas pelas fantasias parentais projetadas, e que é necessário, então, ouvi-las para além do discurso manifesto.

A relação dos pais com a criança traz a marca da relação do casal com o meio social, a Creche sendo parte desse meio. Um conflito existente entre os pais e o meio pode confirmar para o psiquismo infantil, uma identidade entre o que ocorre na cena exterior e a fantasia inconsciente. Assim, a relação dos pais e da criança com a creche pode desempenhar um papel importante na elaboração de futuros enunciados identificatórios. (Aragão, 1996)

Como referido acima, a psicanálise se faz presente nessa creche não só nas modalidades de organização e de funcionamento da instituição, mas também na própria dinâmica das relações intra-institucionais. A composição da equipe multidisciplinar já oferece a possibilidade de confrontação de diferenças, e é uma premissa do trabalho o reconhecimento dessa diversidade, o respeito às características de cada um, e uma disposição para a escuta e a fala que circule dentro da equipe. Essa atitude da coordenação transmite-se às relações entre os outros subgrupos da creche e, à medida que não se busca impor ao outro uma idéia, ou uma única solução para uma situação dada, o próprio grupo movimenta-se na busca de soluções. Através do reconhecimento da função de cada membro da equipe, e da complementaridade permanente entre todas as áreas de trabalho, favorece-se o mesmo tipo de atitude entre todos os funcionários, e visa-se estimular a mesma atitude básica em relação às crianças.

Consideramos, por fim, que a psicanálise, além de se fazer presente nessa disposição para a escuta e para o acolhimento, manifesta-se também no reconhecimento de que os efeitos da experiência de separação se fazem sentir sobre todos os que nela se encontram envolvidos, aí incluídos os membros da equipe, e não somente a criança e sua família. Por outro lado, cremos que é preciso reconhecer a singularidade irreduzível de cada bebê, e de cada núcleo familiar, o que implica uma disposição permanente para se surpreender, para descobrir com cada novo bebê, com cada criança que chega, o modo único com o qual ela se vai se posicionar na relação que se instaura com a educadora e com os outros membros da equipe da creche.

E busca-se favorecer sempre a emergência da linguagem, em todas as suas formas, considerando fundamental que se possa criar e recriar em torno da criança essa rede de significações e de afetos, já que a creche é não somente o lugar em que se concretiza a separação, mas é também para a criança um lugar de vida, que passa a ser fundamental no seu processo de subjetivação. A psicanálise, ao nos ensinar sobre o processo de humanização do

bebê, nos indica que a constituição do sujeito passa pelas experiências vividas no seio de relações significativas para ele. Nesse sentido, estamos todos envolvidos nesse processo, lembrando que "ao cuidar da criança, estamos buscando cuidar da criança em nós..., e estamos nos dispondo também a fazer descobertas, a ser interpe-lados, contestados e mobilizados em nossas crenças, convicções e certezas" (Aragão, 1996).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. F. C. de. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 3, n. 4, 1. sem. 1998.

_____. Psicologia, psicanálise e educação : três discursos diferentes? In: BUCHER, R.; ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia e psicanálise : desafios*. 2. ed. Brasília : Ed. da UnB, 1994.

ARAGÃO, R. O. de. Como lidar com o sofrimento da criança? *Pulsional : Revista de psicanálise*, São Paulo, v. 12, n. 124, ago. 1999.

_____. Psicanálise e educação : conflito ou conciliação? In: BUCHER, R.; ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia e psicanálise : desafios*. 2. ed. Brasília : Ed. da UnB, 1994.

_____. Psicanálise na creche : necessidade ou utopia? *Pulsional : Revista de psicanálise*, São Paulo, v. 9, n. 89, set. 1996.

ARMANDO, M. *Freud et l'éducation*. Paris : Ed. ESF, 1974.

BECCHI, E. Le XXe siècle. In: BECCHI, E.; JULIA, D. (Org.). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris : Seuil, 1998.

BUCHER, R.; ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia e psicanálise : desafios*. 2. ed. Brasília : Ed. da UnB, 1994.

FREUD, S. *Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro : Imago, 1925-1976. 24 v. v. 19. p. 341-343: Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn.

_____. *Obras Completas*. Madrid : Biblioteca Nueva, 1927-1973a. pt.: El porvenir de una ilusión.

_____. *Obras Completas*. Madrid : Biblioteca Nueva, 1927-1973b. pt.: Nuevas lecciones introductorias.

LAJONQUIÈRE, L. de. A psicanálise, a educação e a Escola de Bonneuil. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 3, n. 4, 1. sem. 1998.

MANNONI, M. *Bonneuil, seize ans après*. Paris : Denoel, 1986.

_____. *Éducation impossible*. Paris : Seuil, 1979.

MILLOT, C. *Freud antipédagogue*. Paris : Champs Flammarion, 1979.

PONTALIS, J. B. La chambre des enfants. *Revue de Psychanalyse, L'Enfant* : Nouvelle revue de psychanalyse, Paris, n. 19, 1979.

WASSE, D. *Se tenir debut et marcher*. Paris : Gallimard, 1995.

O Adulto, a Criança e a Brincadeira

Elizabeth Tunes

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professora da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Gabriela Tunes

Mestre em Ecologia pela Universidade de Brasília (UnB).

A compreensão da importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança requer o exame de suas origens, mudanças e transformações em, pelo menos, três planos:

1. o plano que inclui a transição dos animais para o homem;
2. o que diz respeito às mudanças e transformações da atividade, no decorrer da história da humanidade, e
3. aquele referente a seu desenvolvimento no decorrer da vida da criança.

Neste texto, pretendemos contribuir com subsídios e hipóteses para a análise da evolução da brincadeira nesses três planos históricos.

A brincadeira entre os animais

Do ponto de vista da biologia, o fato de sermos mamíferos impõe-nos algumas peculiaridades importantes para compreender qual a função do brincar para o desenvolvimento do nosso comportamento.

Sabemos que os organismos vivos apresentam duas estratégias básicas de reprodução (r e K).¹ Estas estratégias são analisadas com base no investimento energético em descendentes. A primeira estratégia (r) consiste em investir a energia disponível para reprodução em um grande número de indivíduos. Neste caso, a mortalidade dos jovens é altíssima, porém a sobrevivência de alguns espécimens é garantida. Por outro lado, os estrategistas K têm poucos descendentes e investem grande parte da energia na sobrevivência destes poucos indivíduos. Isto inclui garantia de alimentação, proteção contra predação, etc. (Odum, 1988).

Quando comparamos, por exemplo, mamíferos com répteis ou insetos, percebemos que os primeiros têm proporcionalmente

¹ r e K são constantes de uma equação de crescimento populacional.

menos filhotes e dispensam muito tempo e cuidados com eles. Invertebrados, como a aranha, podem ter centenas de filhos; quando saem dos ovos, os filhotes já têm capacidade de sobreviver sozinhos e muitas vezes nem vêem a mãe.

Além de serem estrategistas K, o que implica mais cuidados com uma pequena prole, os mamíferos têm ainda diferenças reprodutivas quando comparados a outros grupos animais também considerados estrategistas K, como as aves, por exemplo. Uma característica reprodutiva típica dos mamíferos é a geração da prole no ventre materno, conhecida como viviparidade. É verdade que alguns répteis e peixes também carregam a prole no ventre. Todavia, estes casos isolados de viviparidade surgiram em um contexto evolutivo totalmente distinto do contexto do desenvolvimento dos mamíferos, tendo, portanto, outra origem e outras consequências para a espécie.

O fato de os mamíferos serem vivíparos trouxe algumas contingências a estes animais, sendo a mais importante a incapacidade de completar o desenvolvimento da prole no período gestacional, uma vez que os filhotes se tornam muito grandes, e é fisiologicamente e fisicamente impossível a mãe carregá-los até o término do seu desenvolvimento. É nesse contexto que se origina a necessidade da amamentação, característica utilizada na taxonomia para classificar os mamíferos.

Por não terem completado o seu desenvolvimento, mamíferos recém-nascidos normalmente não são capazes de conseguir ingerir e processar o mesmo tipo de alimento que os adultos. Logo, torna-se necessário que a mãe provenha este alimento de alguma forma.

As glândulas mamárias são uma especialização das glândulas sebáceas, presentes na base dos pêlos dos mamíferos. Estas glândulas produzem suor e uma espécie de gordura que impermeabiliza os pêlos. Tal mistura de suor e gordura tem alto teor nutritivo e energético, pois contém gordura, algumas proteínas e sais minerais. Supõe-se, então, que os filhotes de mamíferos ancestrais alimentavam-se simplesmente lambendo a pele da mãe.

Indivíduos capazes de prover alimentação com qualidade e em quantidade (ou seja, indivíduos cujas glândulas sebáceas produzissem muito suor e gordura) para seus filhotes garantiriam a sua sobrevivência e a conseqüente propagação de seus genes. Assim, ao longo de milhões de anos, as glândulas sebáceas foram sendo transformadas em glândulas mamárias, capazes de produzir leite, um alimento altamente nutritivo. Um fato curioso que ilustra a transformação de glândulas sebáceas em mamárias é a existência atual de duas espécies de mamíferos que guardam características ancestrais, como bico e ausência de glândulas mamárias. As fêmeas desses animais, embora não tenham mamas, possuem glândulas sebáceas no ventre que produzem um tipo diferente de secreção logo após o nascimento dos filhotes. Os filhotes, então, "mamam" em seu ventre.

O fato de mamar impôs aos mamíferos um contato extremamente íntimo e prolongado com a mãe e os irmãos, fato que alterou significativamente o comportamento desses animais ao longo da evolução. Por exemplo, mamíferos são os únicos animais que necessitam de toque, de carícias e de contato físico com outros indivíduos. Esse é apenas um exemplo simples de como uma característica que surge em uma espécie pode ter consequências que transcendem o âmbito da modificação em si. As consequências mais importantes da amamentação e do convívio íntimo com a mãe, nos primeiros meses de vida, serão expostas a seguir.

Os mamíferos, quando nascem, além de necessitarem da amamentação, ainda não se encontram na plenitude de seu desenvolvimento sensorio-motor. Então, o período de dependência dos jovens em relação aos adultos é particularmente extenso, e vai além do período de amamentação. A maternação é universal entre os mamíferos, e há muitos casos de cuidados parentais e até de comportamento aloparental – cuidado proporcionado por um indivíduo que não é pai ou mãe do indivíduo em questão (Pough, Heiser, McFarland, 1993). Assim, uma característica muito peculiar e importante dos mamíferos é a dependência do outro, que se prolonga por toda a vida desses

animais; com raras exceções, todos os mamíferos são sociais, ou seja, vivem e executam as atividades em grupos. Essas características dos mamíferos, que evoluíram conjuntamente, umas em consequência de limitações impostas pelas outras, levam-nos a concluir que existe, nesses animais, uma predisposição inata para o contato social.

Esse contexto explica por que as brincadeiras infantis ocorrem somente em mamíferos. Primeiro, porque entre os grupos animais somente eles apresentam infância propriamente dita: aves, répteis, invertebrados e outros não dependem de indivíduos adultos quando nascem e, quando dependem, é por um curto período de tempo. Segundo, porque os mamíferos não nascem com o sistema sensorio-motor plenamente desenvolvido. Terceiro, porque são, essencialmente, animais sociais. Essas três características, juntas, podem explicar a razão da existência da brincadeira entre mamíferos.

Um pequeno leão, quando brinca com um inseto, por exemplo, está exercitando sua visão tridimensional, seu olfato, sua audição e sua coordenação motora. Estudos mostram que o cérebro dos mamíferos cresce mais em relação ao seu corpo durante sua infância, e que os estímulos sensoriais são extremamente importantes para seu desenvolvimento. Dessa forma, o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades que tornarão o adulto capaz de sobreviver.

Todavia, as brincadeiras não ocorrem somente com objetos ou insetos; acontecem também entre os animais mais jovens e entre estes e outros membros do grupo. Esse tipo de brincadeira, além de obviamente exercitar o sistema sensorio-motor, também é uma forma de o jovem compreender o seu lugar e o seu papel no grupo: brincando com outros indivíduos, o jovem animal é capaz de conhecer sua força e compará-la com a de seus semelhantes.

Portanto, brincar na infância é fundamental para que um mamífero tenha êxito na vida adulta. De acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 57):

Estes animais (vertebrados superiores) são os primeiros em que se encontra a plasticidade das capacidades inatas; surge a infância no sentido próprio da palavra e, ligada a ela, o brinquedo infantil. Sendo ele próprio um tipo de atividade instintiva, o brinquedo é também um exercício para outros instintos, a escola natural para o animal jovem, sua auto-instrução ou autotreinamento.

A plasticidade a que se referem os autores estabelece a base para que possam surgir formas culturais de comportamento. A plasticidade evoluiu por meio da seleção natural nos vertebrados superiores; todavia, o *homo sapiens sapiens*, uma vez que pode alterar o meio em que vive, a partir de sua plasticidade, inaugura uma nova forma de evolução, qualitativamente distinta, da qual é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Ainda que sem alterar a sua conformação biológica, a inauguração pelo *homo sapiens* do plano de mudanças histórico-social, com a descoberta de que poderia regular a natureza, regular o outro e a si mesmo, criar cultura, enfim, acarretou profundas transformações em seu psiquismo.

Não há fundamento para se supor que o cérebro humano tenha experimentado uma evolução biologicamente importante no transcurso da história da humanidade. Tampouco para se supor que o cérebro do homem primitivo diferenciava-se do nosso e seja deficiente, que tenha uma estrutura biológica distinta da nossa. Todas as investigações biológicas conduzem à idéia de que o homem mais primitivo que conhecemos merece, biologicamente, o título de homem completo. A evolução biológica do homem já havia finalizado antes de que começasse seu desenvolvimento histórico. (Vygotsky, 1997, p. 79)

A atividade de brincar é especialmente interessante para demonstrar a transição do biológico para o cultural, por serem claras as suas bases inatas. A brincadeira com objetos, típicos de

animais superiores, no bebê humano, logo dá lugar à sua forma cultural a partir da interação da criança com os seus semelhantes ou com os objetos culturais, evoluindo em direção à brincadeira de faz-de-conta cujas transformações internas atingem o controle da ação pela idéia (signo) e não mais pelo objeto (Vygotsky, 1984).

Como surgem as brincadeiras das crianças?

Historicamente, o faz-de-conta emerge num momento social específico, quando muda a posição da criança na sociedade. A criança, evidentemente, sempre fez parte da sociedade mas a sua posição e o seu estatuto, muda, no curso da história, como aponta Elkonin (1972):

Nos primeiros estágios de desenvolvimento da espécie humana, o elo entre a criança e a sociedade era direto e imediato – desde os anos mais remotos, as crianças viviam uma vida em comum com os adultos. O desenvolvimento da criança no âmbito dessa vida comum era um processo unificado e integral. A criança constituía uma parte orgânica das forças produtivas combinadas da sociedade, e sua participação nesta era limitada apenas pelas suas capacidades físicas.

À medida que os meios de produção e as relações sociais tornaram-se mais complexos, o elo entre a criança e a sociedade mudou: tal elo, anteriormente direto, passou a ser mediado pela educação e normas de criação. (...) No processo de desenvolvimento social, as funções da educação e criação tornaram-se, cada vez mais, uma responsabilidade da família que, por sua vez, constituiu-se como uma unidade econômica independente. Ao mesmo tempo, os laços entre a família e a sociedade tornaram-se, cada vez mais, indiretos. O conjunto de relações caracterizadoras

da "criança na sociedade" foi, assim, obscurecido e dissimulado pelo sistema de relações "criança-família" e, dentro desta, pelas relações "a criança e o indivíduo adulto".

Ariès (1978) apresenta-nos uma série de evidências históricas a respeito dessas mudanças no estatuto da infância na sociedade. Afirma que, na sociedade medieval, não existia o sentimento da infância, sentimento este definido como "consciência da particularidade infantil [...] particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem" (p. 156). Não existia, pois, essa espécie de consciência coletiva do sentimento de infância, o que não quer dizer que as pessoas não dedicassem afeição às crianças: "A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos" (p. 158). Daí porque, tão logo a criança tivesse condições de independência dos cuidados de sua mãe, imergia-se entre os adultos e em suas atividades e deles não mais se distinguia.

A consciência coletiva acerca da infância, ou o conceito, propriamente dito, de infância desencadeia-se com a emergência de dois sentimentos em relação à criança, que se conjugam nas suas próprias contradições, conforme permite-nos pensar Ariès. De um lado, o reconhecimento do prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, sentimento esse que ele denomina de "paparicação". De outro lado, e em decorrência daquele, a expressão de um desprazer, de uma irritação e até mesmo de hostilidade, muito bem ilustrada nas palavras de Montaigne, citadas por Ariès (1978, p. 159):

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente.

Tanto a paparicação quanto a irritação eram sentimentos novos que começaram a surgir ao final do século 16 e, principalmente, no decorrer do século 17, e é de suas contradições que se passa a entender como não mais desejável "que as crianças se misturassem com os adultos, especialmente na mesa – sem dúvida porque essa mistura permitia que fossem mimadas e se tornassem mal-educadas" (Ariès, 1978, p. 161). Vale realçar: separar é distinguir; é conceituar.

É, assim, na separação conceitual e física de um ser pequeno (criança) de um ser maior (adulto) que, também, começa a esboçar-se a idéia que hoje temos de jogos e brincadeiras tipicamente infantis.

Imersa no mundo dos adultos, ainda no início do século 17, a criança participava com vigor de todas as suas atividades: danças, jogos, brincadeiras, festas sazonais coletivas, trabalho, espetáculos musicais, teatro. Não eram apenas espectadores: tinham papéis e lugares importantes definidos. Àquela época, apenas às crianças bem pequeninas reservava-se alguma especialização nas brincadeiras (por exemplo, o cavalo de pau, o catavento), o que, por certo, não foi sempre assim (ibidem). Para citar alguns exemplos, crianças participavam, ativamente, junto com os adultos, de brigas de galo, de representações dramáticas; freqüentavam tavernas e bordéis; apostavam e jogavam a dinheiro (há registro deste costume de apostar até 1830, em escolas públicas inglesas). Os adultos, por sua vez, também realizavam, com seus pares ou com crianças, brincadeiras que, hoje, vemos como puramente infantis: esconde-esconde, cabra-cega, berlinda, entre inúmeras outras. Conforme salienta Ariès (1978), os divertimentos dos adultos não eram menos infantis que os das crianças, pois eram os mesmos. Até os brinquedos construídos como representação, em miniatura, de objetos e pessoas da vida cotidiana eram tanto destinados aos adultos quanto às crianças. Não é outra a origem do que chamamos bibelô e que, hoje, usamos como elemento de decoração em nossas casas: o bibelô antigo era um brinquedo destinado a um mesmo corpo social que, na atualidade, decomposmos em criança e

adulto. Em meados do século 20, ainda era possível constatar-se o costume de se agraciar noivas, já em preparação para o seu casamento, com bonecas vestidas e enfeitadas de maneira sofisticada. Muitas dessas noivas carregavam-nas para seus quartos conjugais onde permaneciam por muito tempo como um elemento decorativo. Esta prática parece ser a resultante de um costume que data do século 16, em que as bonecas serviam às mulheres elegantes como manequim de moda. Uma curiosidade interessante para destaque a respeito da boneca é que, nos anos de 1600, tanto meninas como meninos brincavam com ela.

Em síntese, o que a análise e a interpretação históricas revelam é que "por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos 3 ou 4 anos, ela se atenuava e desaparecia. *A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos*" (Ariès, 1978, p. 92; grifos do original). Todavia, com o decorrer do tempo, jogos e brincadeiras, muitas vezes oriundos da própria corte, vão sendo transformados ou até mesmo abandonados, deixando-se as crianças, de um modo geral, e adultos de classes populares como seus repositórios. Ariès descreve com algum detalhe a evolução de algumas brincadeiras, especialmente a dos jogos "a valer" (com apostas em dinheiro), para concluir que:

Em cada caso, a mesma evolução se repete monotonicamente. E nos conduz a uma conclusão importante.

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. É verdade que na Inglaterra os fidalgos não abandonaram, como na França, os velhos jogos, mas os transformaram, e foi sob formas modernas e irreconhecíveis

que esses jogos foram adotados pela burguesia e pelo "esporte" do século 19.

É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe (Ariès, 1978, p. 124).

Do que foi exposto até aqui, importa destacar que, contemporaneamente, o que nos aparece como uma atividade tipicamente infantil, realizada entre crianças ou, individualmente, por uma criança, no passado, foi uma atividade coletiva, desenvolvida por adultos e crianças que constituíam, indistintamente, um único corpo social. A especialização ou tipificação das brincadeiras como infantis é, na verdade, uma das manifestações concretas da emergência e evolução histórica do conceito de infância. Daí porque estudar a atividade de brincar, além de permitir alguma compreensão sobre a transição do biológico para o cultural, como já se disse, conduz-nos, também, a um entendimento sobre processos de mudança e transformação das nossas formas culturais de comportamento. Como tal, a atividade de brincar aparece diante de nossos olhos como um microcosmo da cultura, uma unidade de análise e interpretação históricas, que nos possibilita desvendar, pelos vestígios que contém, formas arcaicas de nossos modos de pensar e agir.

Por que a criança brinca?

É muito comum entre nós a crença de que a criança brinca por prazer. Entretanto, se examinarmos mais de perto as diversas formas do seu brincar, vamos rapidamente reconhecer situações em que a brincadeira, com certa frequência, traz-lhe algumas frustrações. Imaginemos, por exemplo, duas meninhas brincando de "mamãe e filhinha". Imaginemos, ainda, que num certo

momento, a "filhinha" peça à sua "mamãe" autorização para comer uma bala que, digamos, faça parte do cenário armado para a brincadeira e pertença à criança que faz o papel de mãe. Esta, certamente, terá que ceder a bala à outra, nitidamente controlando seu sentimento de posse em relação à bala. Nesse caso, vemos claramente que a brincadeira acarreta um sentimento de frustração. Mas, então, por que a criança brinca?

Sabemos que, antes de iniciar a brincadeira de faz-de-conta, no bebê ou na criança muito pequena, as ações são desencadeadas diretamente pelos objetos. A visão de um objeto induz o bebê à ação, seja atirando-o longe, seja batendo com ele em alguma coisa. Conforme diz Vygotsky (1984), a natureza motivadora dos objetos para uma criança muito pequena é tamanha que "os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem". Sabemos, também, que, nesse momento de sua vida, a criança tem a necessidade de que suas vontades sejam realizadas imediatamente. Em geral, o que é adiado para realização futura não é aceito pela criança. Tanto é que, comumente, quando a criança solicita algo que lhe é proibido, adotamos a estratégia de distrair a criança com alguma outra coisa que possa se concretizar imediatamente, mostrando-lhe, por exemplo, um objeto que atraia sua atenção e ao qual ela possa ter acesso de pronto. Quando empregamos essa estratégia, estamos fazendo uso de uma das características importantes do funcionamento psicológico da criança nessa faixa etária: o seu "imediatismo" na realização de ações que satisfaçam suas necessidades.

Assim, parece que exatamente no ponto em que a criança pequena começa a não ter suas vontades atendidas, imediatamente, define o início do seu engajamento na brincadeira de faz-de-conta. Ou seja, ela busca, por meio da criação de uma situação imaginária, atingir, de pronto, aquilo que, na sua realidade concreta, não está conseguindo. *A situação imaginária é, por força disso, a característica básica de estruturação e, portanto, de definição da atividade de brincar.* Resumindo: a criança brinca não porque isso

lhe traga prazer, mas muito mais como uma iniciativa de procurar resolver, imediatamente, necessidades suas, o que nem sempre acontece, dado o modo como se estrutura a própria atividade, o que veremos a seguir.

Quais são as repercussões do brincar no desenvolvimento da criança?

Para responder a essa questão, precisamos examinar internamente a atividade de brincar, identificando as contradições que lhe são inerentes. Conforme dissemos, ao brincar de faz-de-conta, a criança procura, por meio de uma situação imaginária que cria, resolver imediatamente suas necessidades. Portanto, apesar de imaginária, a situação deve ser a mais próxima possível da situação real concreta que gerou a necessidade. Esse é um movimento interno da atividade, orientado para a adesão à realidade. A adesão ao real implica a subordinação a determinadas regras de conduta e, ao mesmo tempo, impõe a insubordinação a determinadas regras, à medida que a criança assume papéis que, dado o lugar que ocupa nas relações sociais concretas de sua vida, lhes são vedados. Há, pois, continuamente, dois movimentos opostos: o de *adesão* e o de *descolamento da realidade*. A criança imerge-se e liberta-se do real, ao mesmo tempo, conforme aponta Rocha (1997).

Na vivência dessas contradições, a criança encontra formas interessantes de transitar entre o real e o imaginário. No início, é o objeto que tem a supremacia: é ele que comanda as suas idéias e as suas ações. Por exemplo, o ato de alimentar uma boneca requer um prato e uma colher, ainda que em miniatura, que sejam muito próximos à realidade. Posteriormente, uma tampa de garrafa e um palito de fósforo podem servir à mesma função, desde que permitam as mesmas ações que as miniaturas. Ou seja, nesse momento, a ação determina o significado atribuído aos objetos. Ao final, objetos e ações são definidos pelas idéias a um ponto tal que, com a mediação da palavra, a criança pode até mesmo prescindir

dos objetos. Por exemplo, ela pode realizar os gestos de alimentação sem o emprego de qualquer objeto e, posteriormente, pode até mesmo substituir os gestos simplesmente pela fala. Esse é o momento que o comportamento da criança na brincadeira começa a ser regulado pelas regras que, agora, também, começam a ser explicitadas.

Logo, como resultado do brincar, os objetos acabam por perder sua força determinadora. "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê" (Vygotsky, 1984, p. 110). O pensamento separa-se dos objetos e a "ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo" (ibidem, p. 111). Essa separação, mediada pela palavra, do pensamento em relação aos objetos, é o que permite, no faz-de-conta, o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ao mesmo tempo, a emergência do controle das ações pelas idéias é o que desencadeia o desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes. No desenrolar desses processos, a fala tem um papel da maior importância, conservando e ampliando as experiências reais concretamente vividas pela criança e, ao mesmo tempo, possibilitando a ela um distanciamento cada vez maior de seu campo perceptivo imediato e a criação de um imaginário cada vez mais independente das restrições impostas pela situação imediata (ver Rocha, 1997). Conforme diz e exemplifica Rocha (1997, p.84), com muita propriedade,

É pela palavra que a criança garante a participação de objetos sem o suporte de elementos substitutivos, e a inclusão de protagonistas, sem a incorporação de papéis por parceiros presentes. Por exemplo, a criança pode dizer, no faz-de-conta, que vai "pegar um bolo na cozinha", e, sem sair da "cena", sem utilizar qualquer objeto que represente o bolo, imagina e *diz* o que tem nas mãos.

Assim, a linguagem garante que os objetos e ações em que a criança se apóia, transitoriamente, no seu movimento de se distanciar da realidade, tornem-se dispensáveis. Temos aí a origem da capacidade imaginativa.

Cabe, finalmente, ressaltar que a transformação da brincadeira inata em sua forma cultural, o faz-de-conta, não se dá sem a participação do outro. É no jogo das relações da criança com os adultos e com as outras crianças, dado o lugar social que ocupa na rede cultural que a envolve, que emerge, evolui e se transforma a brincadeira infantil do faz-de-conta, dando lugar ao jogo com regras em que há a supremacia da palavra.

Como surge na criança a forma cultural da atividade de brincar?

Conforme vimos, a condição de mamíferos impõe-nos uma disposição biologicamente dada para o contato social com outros membros da nossa espécie. Admitimos que essa disposição é permanente em nossa vida, ainda que sejam mudados ou transformados os modos de realizá-la. Os animais superiores, desde o seu nascimento, engajam-se em brincadeiras entre si e com objetos que se encontram à sua disposição, em seu habitat natural, sem a necessidade de que a mãe (ou outro indivíduo da espécie) apresente-lhes tais objetos. Com o bebê humano, os acontecimentos ocorrem de maneira diferente, diferença essa que marcará a inauguração de uma forma completamente nova de brincar.

Ainda que o contato do bebê humano com sua mãe (ou com quem cuida dele) seja direto, as suas primeiras relações com os objetos do mundo que o cerca são, quase sempre, inauguradas por um outro, com maior frequência, os próprios pais. Mesmo nos casos em que o recém-nascido venha a prestar atenção a algo que lhe esteja próximo, na ausência de um adulto, certamente, este objeto não pertence ao mundo natural. Assim é que os primeiros contatos do bebê com objetos são quase sempre *mediados pelo outro*.

Dado que o bebê tem uma grande necessidade de contato social, mamífero que é, e, considerando a natureza global de sua percepção, em oposição à percepção analítica que começará a desenvolver com a aquisição da fala,² as suas relações com os objetos começam, já ao nascimento, a se estabelecer, de uma forma indireta, mediada por outro, o que colore aquelas relações, desde sua emergência, com matizes afetivos peculiares. Este fato não ocorre entre os demais mamíferos, haja vista a relação imediata, não mediada, dos filhotes com os objetos que o cercam. Todos os mamíferos são sociais. Portanto, o filhote do homem também. A diferença é que este aprende, de pronto, que o outro está, de alguma forma, implicado nos objetos. Poderia ser de outra forma? Sim, poderia. Mas não é, dadas as práticas que culturalmente temos desenvolvido para cuidar de nossa prole. O conhecimento do homem requer que ele seja compreendido "não apenas como animal, porém, ainda mais, como não-animal" (Vygotsky, 1997, p. 322).

No curso de sua vida na Terra, o *Homo sapiens sapiens* desenvolveu formas de se estabelecer como mediador das relações de sua prole com o mundo que o cerca. Esta peculiaridade parece-nos ser um dos primeiros pontos importantes de rompimento da criança com o mundo natural, desencadeando-se, já no seu nascimento, os processos de desenvolvimento de novas formas de comportamento, as formas culturais.

Na sociedade contemporânea, é muito comum acreditar-se que as crianças bem pequenas têm um interesse natural, biologicamente dado, pelos objetos que a cercam. Até aqui, tal crença ancora-se naquilo que a biologia tem a nos dizer. Todavia, essa crença requer ampliações para incluir a idéia de que nós modificamos radicalmente esse interesse e sua estrutura, a partir do momento em que nos colocamos como mediadores de suas relações com os objetos. Assim fazemos, mesmo que sem a consciência da intenção, porque a alta motivação da criança para o contato conosco

² A respeito da percepção na criança bem pequena, ver Vygotsky (1984).

nos permite. É como se o *Homo sapiens sapiens* tivesse encontrado uma forma para tirar proveito de sua condição de animal social e, por isso mesmo, criado as condições para transformar a sua própria "natureza" animal.

Assim, o interesse da criança pelos objetos passa, necessariamente, pelo adulto. Não é de se estranhar, pois, que brincadeiras antigas venham deixando de interessar às crianças; tais brincadeiras simplesmente deixaram, também, de pertencer ao mundo dos adultos.

É falsa a idéia amplamente difundida de que a criança tem uma necessidade intrínseca e natural de brincar, bastando para tanto que tenha brinquedos. Tal crença é generalizada, não encontrando limites nem mesmo entre classes sociais. São incontáveis os exemplos que temos de pessoas das classes média e alta que oferecem aos filhos uma quantidade incomensurável de brinquedos industrializados. Por sua vez, também não é incomum encontrarmos pessoas da classe economicamente inferior queixarem-se por não terem condições financeiras de adquirir brinquedos para seus filhos. Em uníssono, ouvimos dizerem não compreender o fato de que, a despeito de terem com o que brincar, as crianças acabam por interessar-se pelos próprios objetos da casa e de uso das pessoas. Por que isso acontece?

Na verdade, o que a criança quer não é o objeto em si mesmo, nem o brinquedo nem a brincadeira. Ela quer mesmo é estar junto ao adulto. Aceita o objeto como algo em que o adulto está imbricado; como se não houvesse uma linha demarcatória que os separasse. O interesse pelo objeto decorre do interesse pelo adulto.

Essa necessidade de conservar o outro junto de si não é, de fato, apenas típica da criança. Acompanha-nos por toda a vida. Evolve, transforma-se e manifesta-se em atividades altamente sofisticadas dos adultos. Não é outra a necessidade em que se baseia a popularização da máquina fotográfica, das câmeras de vídeo e outros artefatos que nos permitem conservar, junto de nós, as lembranças e imagens daqueles a quem dedicamos muita afeição. A necessidade primeva é sempre a mesma e nela o homem ancora-se para criar a si mesmo.

Decorre daí que a atividade, o objeto, o brinquedo, seja miniatura ou não, somente irá interessar à criança se, antes, interessar ao adulto. É este, em sua ação orientada para a criança, que lhe apresentará novas possibilidades de significação dos objetos e eventos que a cercam, ligando-os ao mundo adulto. O episódio abaixo transcrito, extraído de observações que realizamos, ilustra com clareza o que estamos a dizer:

Sentados ao chão estão Lucas (uma criança de 2 e 6 meses), seu pai e sua mãe. Ele está com vários carrinhos, miniaturas de carros adultos, brincando. Acontece, então, o seguinte diálogo:

Lucas: – Papai, vamos brincar de carrinho?

Pai: – Vamos, sim. Me dá um de seus carrinhos para eu poder brincar?

Lucas: – Não, não dou.

Pai: – Então, tá bom. O meu carrinho vai ser esse envelope que está aqui [põe a mão sobre o envelope e apenas imita o som de um carro].

Lucas: – Não, isso não é carrinho. Isso é papel.

Pai: – É o meu carrinho. Olha como ele faz: bruum, bruum, bruum [imitando o som de um carro].

Lucas: – Não, não é não. É papel. Ele não tem roda.

Mãe: – Eu também vou brincar. Esse é o meu carrinho [pega uma caixa de fósforo bem grande e, segurando-a, movimenta-a, imitando o movimento de um carro]. Por ser uma caixa de fósforo grande, a mãe diz: – Não, não é um carro. É um ônibus. Olha como ele faz a curva [fazendo a curva com a caixa de fósforo]. E segue fazendo vários movimentos com a caixa de fósforo.

Lucas: – Não, mamãe. Não é ônibus. Ele não tem roda.

Mãe: – Mas olha como ele anda bacana. Faz a curva. Bruum, bruum, bruum. Nossa, que ônibus grandão!!!

Lucas, em silêncio, observa a mãe conduzir a caixa de fósforo e, em seguida, diz: – Mamãe, mim dá o seu ônibus?

Pegando-a, faz com ela os movimentos que imitam o movimento de um carro e aceita brincar com a caixa de fósforo como se fosse um carro.

Nesse episódio, é a mãe que possibilita a transição da atenção da criança para a caixa de fósforo, realçando para ela o evento crítico que liga aquele objeto ao mundo real do adulto.

Em seu forte interesse pelo adulto, a criança tenta aposar-se de seus objetos e imita-o em suas ações, preparando-se, desse modo, para o futuro. A análise psicológica da atividade de brincar permite-nos não somente conhecer sobre a criança e as suas possibilidades de desenvolvimento, como também as circunstâncias, o contexto e as peculiaridades de seu ambiente social. O que os adultos fazem reflete-se nas brincadeiras das crianças. Daí porque dizemos que essa atividade é um microcosmo da cultura.

O brincar e a educação infantil

A posição da criança na sociedade é, hoje, muito diferente do que já foi. O reconhecimento da singularidade de uma fase a que denominamos infância deu-se no próprio alijamento da criança em relação às atividades do adulto. Todavia, no âmbito da família, ainda conserva-se um espaço de imersão da criança naquilo que é próprio do adulto. Nas suas iniciativas de observação e imitação, a criança impõe-se, usando roupas, utensílios, ferramentas e objetos, procurando realizar com eles aquilo que vê os adultos fazerem.

Não raramente, afirma-se sobre talentos demonstrados por crianças como um dom de família, uma herança, algo "que está no sangue". De fato, não deixam de ser uma herança, mas não são naturalmente dados. São cultivados e preservados pela criança em seus esforços de imitação das atividades dos adultos, desde a mais tenra idade. Por exemplo, ao ver os pais estudando ou ensaiando uma peça de teatro, no caso de serem atores, ou ao conviver

com pais que, também quotidianamente, estão às voltas com livros e papéis, se são professores ou escritores, a criança, certamente, irá imitá-los e é desse modo que começa a desenvolver aquela particular competência. Todavia, é preciso ter em conta que esse espaço de participação da criança na vida do adulto, em família, vem sendo reduzido em proporção direta com a precocidade de seu ingresso em instituições de educação infantil.

Daí porque, na estruturação dos planos de atuação pedagógica para a educação infantil, é da maior importância garantir esse espaço, evitando a ruptura radical do ambiente social de desenvolvimento da criança na família com aquele que venha a encontrar no âmbito das instituições.

Assim, entendemos que uma proposta pedagógica para a educação infantil deve contemplar três eixos de atuação da criança na instituição:

1. Aquele que diz respeito às oportunidades e aos incentivos para a participação da criança em atividades do adulto: que atividades tipicamente suas os adultos podem fazer, na instituição, e, ao mesmo tempo, permitir que a criança, à sua moda, faça junto com eles e por eles regida?

2. O que se refere às atividades tipicamente infantis das quais o adulto deve participar, porém, regidos pela criança: que atividades a criança gosta de fazer junto com os adultos, regendo-o?

3. Finalmente, o que se liga às atividades tipicamente infantis, sem a participação dos adultos: o que as crianças gostam de fazer sozinhas e o que gostam de fazer apenas com seus pares?

Se observarmos a criança em seu ambiente familiar, constataremos que ela alterna atividades nesses três planos: ora reivindica participar de alguma atividade do pai ou da mãe (arrumar a casa, cozinhar, lavar roupa, ler, escrever, realizar consertos ou outra atividade comum naquele ambiente) e não apenas aceita como gosta de ser por eles regida ("Pega a panela para a mamãe", "Busca o alicate para o papai", "Segura a ponta do barbante" e coisas parecidas); ora solicita o adulto para brincar com ela, mas quer

regê-lo ("Vamos brincar de carrinho? Aqui, vai ser a garagem, aqui, a rua. Você põe o seu carrinho aqui, e eu ponho o meu na garagem" e coisas parecidas); ora envolve-se em brincadeiras solitárias ou com outra criança e não aceita a presença do adulto. No nosso entender, a instituição de educação infantil não pode romper radicalmente com a estrutura de tal ambiente social de desenvolvimento, correndo o risco de promover a formação de uma criança alienada.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais : interação social e subjetivação*. Campinas : Papirus, 1997.
- ELKONIN, D. B. Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança. Tradução de Elizabeth Tunes. *Soviet Psychology*, p. 225-251, 1972.
- ODUM, E. P. *Ecologia*. Tradução de Christopher J. Tribe. Rio de Janeiro : Guanabara, 1988. 434 p.
- POUGH, F. H.; HEISER, J. B.; MCFARLAND, W. N. *A vida dos vertebrados*. Tradução de Jaime Aparecido Bertoluci e Pedro Luis Bernardo da Rocha. São Paulo : Atheneu, 1993. 83 p.
- ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais : interação social e subjetivação*. Campinas : Papirus, 1997. p. 63-78.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de J. Cipolla Neto; L. S. Menna Barreto e S. C. Afeche. São Paulo : Martins Fontes, 1984. 168 p.
- _____. *Obras escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid : Visor, 1997. v. 1, 496 p.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento : o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. 252 p.

Crenças e Valores dos Profissionais de Creche e a Importância da Formação Continuada na Construção de um Novo Papel junto à Criança de 0 a 3 Anos

Stela Maris Lagos Oliveira

Técnica em assuntos educacionais do Ministério da Educação, exercendo a função de Coordenadora de Educação Infantil junto à Secretaria de Educação Fundamental.

O atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil existe há mais de cem anos. No entanto, apenas recentemente vem sendo enfatizado o caráter educacional daquele oferecido às crianças de 0 a 3 anos. O reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e a vinculação deste atendimento à área educacional representam um avanço no que diz respeito à educação da criança dessa faixa etária. Entretanto, este avanço levanta desafios para a sua efetivação, uma vez que ainda convivemos com discursos e práticas que evidenciam a perspectiva assistencialista que predominou na trajetória histórica desse atendimento. Por outro lado, a busca por um trabalho realmente educacional tem tomado como base, na maioria das vezes, o modelo tradicional de escola, predominante no ensino fundamental, que está longe de ser adequado à especificidade da criança de 0 a 6 anos.

Partindo de uma premissa educacional e não assistencial, torna-se evidente a mudança de perfil do profissional requerida para seu novo papel a ser desempenhado com a criança, não podendo mais se limitar à realização de cuidados físicos ou à preparação para o ensino posterior. Este novo perfil é confrontado com a diversidade de profissionais encontrada nas instituições de educação infantil, exigindo ações de formação que levem em conta esta realidade, para uma mudança efetiva na qualidade do atendimento oferecido. Heterogênea e, na maioria das vezes, deficitária, essa formação vem se caracterizando como tema relevante nas discussões que acontecem na área e como principal alvo das políticas governamentais.

Entretanto, esforços no sentido de capacitar este profissional freqüentemente esbarram nas suas concepções em relação à criança e à sua educação. Em estudo, buscando conhecer essas concepções entre os profissionais de creches da área educacional e assistencial, evidencia-se entre aqueles que atuam nas creches herdadas da área assistencial uma visão do trabalho com a criança de 0 a 6 restrita à alimentação, higienização e à formação de hábitos. Por outro lado, os profissionais que atuam nas instituições de educação,

com formação pedagógica, muitas vezes, em nível superior, têm dificuldades para aceitar que os cuidados estão intrinsecamente relacionados com a ação educativa (Oliveira, 1999).

Estudos em psicologia vêm mostrando que essas concepções não se modificam da noite para o dia, por meio de passes de mágica, mas exigem um processo de formação continuado, reflexivo, no qual aqueles que dele participam sejam considerados, assim como a criança, sujeitos atuantes.

As implicações de considerar a educação infantil como primeira etapa da educação básica

A consideração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) da educação infantil como parte da educação básica é uma contribuição decisiva para este segmento educacional, porque lhe dá uma dimensão maior, já que ela passa a ter uma função específica no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer a sua cidadania, recebendo os conhecimentos básicos para seus estudos posteriores. Suas ações passam a ter uma intencionalidade educativa, não se restringindo mais à "guarda" e ao "cuidado".

Daí surge a necessidade de se garantir a construção de um projeto educativo, em que a proposta pedagógica ou curricular seja um item a ser considerado juntamente com a formação dos profissionais, a relação escola/família/ambiente físico. Nesse projeto devem estar explicitadas as características da instituição, criando sua identidade a partir das necessidades e vontades da comunidade em que está inserida e da população atendida. As concepções de criança, de educação, do papel do profissional e da própria instituição presentes na comunidade escolar devem ficar claras no projeto educativo, principalmente porque são essas concepções que nortearão sua elaboração. Desta forma, ainda que todas atendam à

mesma faixa etária e tenham instalações parecidas, apresentarão diversidades e singularidades específicas, decorrentes dos valores, sentidos e significados construídos no seu cotidiano por aqueles que dela participam.

É imprescindível também que haja uma estreita articulação entre os projetos pedagógicos do ensino fundamental e da educação infantil, sem a incorporação daquilo que tem de nocivo na cultura escolar, principalmente no que diz respeito à relação criança/educador.

O professor deve ter participação direta na elaboração do projeto educativo, como condição indispensável para que este se efetive à medida que, neste processo participativo, ele reconstrói e interioriza valores e concepções possibilitando o desenvolvimento de novas competências para exercer seu trabalho com qualidade.

Por outro lado, a concepção de educação infantil como uma ação complementar à ação da família exige uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola, ficando claro, no entanto, que cabe à educação infantil ir "além" da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto à sua abrangência.

Em consequência dessa dimensão da educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, surge a valorização do papel do profissional que trabalha com crianças de 0 a 6 anos, com um novo patamar de habilitação, derivado das responsabilidades sociais e educativas que dele se espera. A incorporação das creches aos sistemas de ensino exige que seja garantido aos educadores acesso aos cursos de habilitação e incorporação ao quadro de carreira do magistério, com direitos iguais aos de todos os outros professores.

Sabemos hoje, mesmo não existindo levantamentos abrangentes sobre o assunto, que a formação dos profissionais que vêm atuando nas creches vinculadas à assistência é bastante

precária,¹ exigindo medidas sistemáticas e contínuas que visem à ampliação de suas competências tanto com relação às ações de "educação" como às de "cuidado". As creches vinculadas à área da educação mantêm em seu quadro educadores profissionais com curso de magistério e, às vezes, com formação em nível superior. Entretanto, a formação recebida nos cursos de magistério, na maioria das vezes, não prepara os educadores para trabalhar com crianças menores de 4 anos, e muito menos para conceber a educação de uma forma ampla em que também estejam inseridos os cuidados biopsicossociais requeridos para essa faixa etária.

É necessária uma mobilização dos sistemas de ensino e das instituições formadoras, no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento e a valorização desse profissional, por meio de cursos de habilitação que levem em conta sua realidade e conseqüente revisão dos seus planos de cargos e salários.

Crenças e valores do profissional de educação infantil como fatores a serem considerados em um programa de formação

A influência dos valores e crenças dos educadores, sejam pais ou professores, tem sido abordada por vários teóricos e pesquisadores como um fator a ser considerado na determinação das práticas educativas realizadas com as crianças (Crowell,

¹ De acordo com levantamento realizado pela Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Seec) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) no ano de 1999, embora tenhamos 65,5% dos profissionais com o ensino médio e 9,6% com nível superior, 14,8% têm apenas o ensino fundamental e 10,1% não chegaram a concluí-lo. Estes dados, no entanto, não podem ser generalizados, na medida em que atingem apenas as creches vinculadas aos sistemas de ensino. Diagnósticos realizados em algumas capitais evidenciam que o índice de profissionais com apenas o ensino fundamental completo chega a 35%.

Feldman, 1988; Gama, Jesus, 1994; Goodnow, 1988; Harkness, Super, 1992; Harkness et al., 1995; Miller, 1988; Valsiner, Branco, Dantas, 1997; Vandenplas-Holper, 1988). Considerando que valores e crenças são construídos pelo indivíduo na sua interação com o meio em que vive, de forma bidirecional e dinâmica, a formação pode ter um papel fundamental nesse processo.

Utilizamos os termos crenças e valores dentro da perspectiva co-construtivista de desenvolvimento humano ("orientações para a crença"). Nesta abordagem, o processo de construção das crenças, ideologias e valores do indivíduo têm um caráter dinâmico e de contínua transformação, se construindo a partir das histórias de vida e das múltiplas aprendizagens e experiências vivenciadas pelo sujeito mediante suas interações com os diferentes aspectos do contexto histórico sociocultural (Melo, 1996; Valsiner, Branco, Dantas, 1997). Tal posicionamento reflete uma perspectiva em que ocorre um permanente desenvolvimento dos sistemas de signos, conceitos, representações e práticas no nível do indivíduo e no nível do social. Nada é estabelecido ou se apresenta em sua forma final, tudo sempre se encontra em um estado semifinalizado, constantemente aberto para a reconstrução diante da necessidade de dar sentido a uma nova situação que se apresente.

Se, por um lado, a influência cultural é heterogênea e muitas vezes contraditória, possibilitando constantes processos de mudança dentro do sistema de orientações para crença, por outro lado, a dimensão afetiva no mundo psicológico do indivíduo leva a uma maior constância ou estabilidade nesse sistema, o que caracterizaria o conceito de "valor". Desta forma, "dependendo do significado e da intensidade das experiências nas quais as crenças são construídas, estas serão mais ou menos resistentes a mudanças, gerando uma maior ou menor transformação no sistema de crenças e valores do indivíduo" (Melo, 1996, p. 24). Em um sistema geral composto por crenças, valores e orientações para objetivo, as crenças abrangem um universo mais amplo, fluido e dinâmico, enquanto os valores tendem a se tornar um pouco mais estáveis e duradouros, em função de sua carga afetiva e, conseqüentemente, de seu significado e relação com as metas e os objetivos do indivíduo.

Na perspectiva aqui considerada, ao abordar os valores e crenças das educadoras de educação infantil, a formação inicial, embora seja extremamente importante na construção de suas representações, não se faz de forma determinante, pois participam também desse processo todas as outras situações e experiências vividas tanto no contexto pessoal como profissional. Neste sentido, além de considerar a diferença na formação inicial, que é bastante diversificada entre as educadoras que atuam em instituições educacionais e aquelas que atuam nas instituições ligadas à assistência social, é importante levar em conta o percurso que cada uma faz, percurso este que quase sempre está ligado ao contexto que se faz presente em cada um dos ambientes institucionais. Mesmo tendo em vista as limitações na área educacional, que, como se sabe, não são poucas, as diferenças entre os dois contextos são marcantes.

Fazer parte de uma instituição educacional significa ter acesso, mesmo limitado, a um ambiente onde a educação se faz presente de forma explícita, incluindo a presença de outros profissionais que também participam do fazer educacional, de textos sobre educação, de discussões e cursos variados e de um maior ou menor incentivo para a ampliação dos conhecimentos na área. Além disso, é comum encontrar, em algumas regiões, educadoras da área educacional que, além do curso de magistério, têm cursos de graduação, muitas vezes nas áreas de pedagogia e psicologia. Já, entre as educadoras da área assistencial, é freqüente encontrar profissionais sem o curso de magistério e com o ensino fundamental incompleto.

Comparando a formação e o contexto das educadoras de cada uma dessas áreas, fica evidente que as educadoras que trabalham na área educacional têm maiores oportunidades de reelaborar seus valores e crenças sobre o desenvolvimento e a educação da criança dessa faixa etária devido à maior diversidade de informações e experiências aí encontrada. Isto não significa dizer que esse processo aconteça de forma clara, contínua e sem eventuais retrocessos, dependendo da maior ou menor possibilidade de elaboração desses conhecimentos que cada uma tem. Tudo isso contribui para que as crenças tenham um caráter dinâmico e de

contínua transformação, sendo construídas ativamente pelo indivíduo na sua interação com o meio (Valsiner, Branco, Dantas, 1997).

É preciso levar em conta, no entanto, que embora as mudanças decorrentes dos contextos em que cada educadora vive levem à transformação dos valores e crenças correspondentes, essas modificações que ocorrem no nível subjetivo não acontecem na mesma rapidez com que ocorrem as mudanças externas (em termos de suas ações) e apresentam uma enorme imprevisibilidade, pois dependem da interação que cada indivíduo estabelece com os contextos culturais específicos do qual participa (Melo, 1996). O item seguinte trata da formação continuada, considerando que esta exerce um papel fundamental nesse processo.

A formação continuada dos profissionais como condição para a melhoria da qualidade na educação da criança de 0 a 6 anos

A formação do profissional, que vai trabalhar com a criança de 0 a 6 anos de idade, tem sido considerada de alta relevância nas discussões sobre a qualidade do trabalho com a criança da faixa etária em questão (Rosemberg, 1994; Barreto, 1994; Brasil, 1998a e 1998b). Estudos evidenciam sua importância, uma vez que a formação profissional se mostra como um dos principais fatores de maior impacto sobre a qualidade da educação infantil (Scarr, Eisenberg apud Barreto, 1994 e 1998; Rosemberg, 1994). Desde a inserção da creche no capítulo da educação, na Constituição de 1988, acirraram-se as discussões entre especialistas, no sentido de propor alternativas para a formação deste profissional, que leve em conta as especificidades da área (Barreto, 1994; Campos, Rosemberg, Ferreira, 1993; Rosemberg, 1994; Rosemberg, Campos, Viana, 1992). Essas discussões, no entanto, esbarram em algumas questões conflitantes quando se considera a diversidade de atendimentos realizados e, conseqüentemente, de educadores que trabalham nessa área.

Vale a pena ressaltar alguns pontos que têm sido discutidos no intuito de garantir que a formação desses educadores, seja em nível médio ou superior, contribua para a melhoria da qualidade da educação infantil. É importante lembrar que os cursos de formação, independentemente de buscarem atender às necessidades do ensino fundamental ou da educação infantil, há muito vêm sendo alvo de críticas quanto à concepção, práticas e conteúdo. É importante analisar a perspectiva levantada por Lelis (1993) ao analisar a formação da professora primária. Essa autora ressalta a qualidade dos cursos, justificando que não adianta transferir para o nível superior a responsabilidade de formação do educador, se os cursos de licenciatura plena não forem adequados para propiciar tal formação. Para a autora, a crise da formação do educador é a crise da educação brasileira. Essa colocação nos põe a refletir sobre a necessidade de reformular os cursos de formação, para que estes possam atender adequadamente não só ao professor que vai trabalhar com as primeiras séries do ensino fundamental, mas também os que irão atuar na educação infantil.

Há de se levar em conta também a especificidade da educação infantil que, se não era considerada nos cursos com o objetivo de formação do profissional da pré-escola, muito menos com relação à creche. Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) ressaltam a importância dessa especificidade, referindo-se a pesquisas internacionais, as quais indicam que a formação específica do educador é mais importante que o seu nível de escolaridade.

Uma questão decorrente dessa especificidade diz respeito à dicotomia entre "educar" e "cuidar", levantada por alguns autores (Campos, 1994; Cruz, 1996; Brasil, 1998a), a qual tem levado a uma separação "entre as atividades mais relacionadas com o cuidado e a higiene da criança, que não são vistas como educativas, e as percebidas como tipicamente escolares, bem mais prestigiadas" (Cruz, 1996, p. 81). Esta é, certamente, uma questão que precisa ser abordada e avaliada nos cursos de magistério. Cruz levanta a dificuldade de trabalhar com essa questão, já que ela envolve concepções e preconceitos muito arraigados, relacionados com a concepção de criança, de seu desenvolvimento e de sua educação.

Nesse sentido, é preciso considerar que, embora a formação inicial tenha um papel muito importante na ação do educador, a constante reflexão sobre seus valores, crenças e sua prática exige um processo de formação continuada. A perspectiva de educação continuada aqui sugerida não se refere à realização de cursos esporádicos ou ocasionais, apresentados de forma fragmentada e sem uma relação de continuidade. Estes pouco contribuem para a melhoria da atuação pedagógica do professor e, muito menos, para avanços no que diz respeito à sua carreira profissional (Kramer, 1994a). Tiriba (1992) lembra que a criação de novos conhecimentos não se alcança do dia para a noite por decreto, mas, pelo contrário, são construídos ao longo de um processo de reflexão permanente sobre aquilo que concretamente se faz. Kramer (1994a, p. 25) afirma que, ao se pensar no processo de formação do professor, "parece que nos esquecemos que os sentidos são reconstruídos por aqueles que ouvem e que têm réplicas, mesmo que fiquem calados". As práticas de formação adotadas desconsideram "a experiência dos professores, negando seu conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada como mais correta, avançada ou melhor fundamentada" (ibidem, p. 19).

Levando mais à frente essa perspectiva, Kramer considera que a formação implica possibilitar aos educadores acesso constante ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para que possam não só repensar sua prática, mas "se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento" (idem, 1994b, p. 5). Neste sentido, defende o acesso dos educadores a espaços como bibliotecas, grupos e núcleos de estudo como parte de seu trabalho, acreditando no poder dessas vivências para ultrapassar os resultados das modalidades formais de capacitação. Para Kramer, a formação continuada implica também a participação do educador na concepção, construção e consolidação da proposta pedagógica da escola, de forma a não serem reduzidos a simples executores, ao implantar currículos e aplicar propostas à realidade da instituição em que atuam.

A formação continuada é ressaltada nos Referenciais para a Formação de Professores, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), na perspectiva de desenvolver a competência profissional do professor. Competência essa que não se refere a um modelo único, mas à "capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (Brasil, 1998b, p. 61). O processo de desenvolvimento pessoal do professor, que possibilita a transformação de valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com sua vida e, conseqüentemente, com a sua profissão, é considerado nesse documento como uma exigência para que sua formação seja um processo contínuo e sistemático. Chama-se a atenção para a necessidade de que a formação continuada propicie uma reflexão sobre a prática educativa, e conseqüentemente às capacidades e atitudes do professor, problematizando os valores e concepções que fundamentam essa prática.

Relacionada com as questões acima colocadas quanto à formação do educador, está a necessidade de aliar a teoria à prática, uma vez que a maioria dos cursos de formação e de capacitação está distanciada da realidade (excessivamente "teóricos"), ou privilegiam treinamentos práticos, sem qualquer embasamento teórico, que seria fundamental à formação de um bom educador. Esta questão não é recente. Campos et al. (1984), ao fazerem um levantamento sobre as condições de trabalho e as percepções sobre seu papel com 34 educadores de creche durante um encontro sobre educação infantil, constataram que os treinamentos oferecidos para os educadores de creche são muito teóricos, abordando temas distanciados da realidade diária do educador e não possibilitando que este se instrumentalize, de fato, para o seu trabalho.

Embora se referindo à formação do professor primário, Lelis (1993) chama a atenção para a importância da prática, da referência a problemas concretos, na formação do educador. O mesmo, evidentemente, se aplica à formação dos profissionais da educação infantil. Para Lelis (ibidem, p. 20), embora a competência técnica do

professor deva "ser proporcionada através de um curso de magistério, revitalizado, eficiente", só a prática possibilita que a sua competência adquira um sentido mais pleno, ao incorporar "a realidade situada e datada historicamente". Quanto à teoria, a autora defende sua formulação e utilização a partir das necessidades concretas da realidade educacional, deixando, assim, de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos generalizáveis e aplicáveis a qualquer contexto. Tiriba (1992), por sua vez, resalta a importância da reflexão coletiva sobre a prática individual e de grupo, à luz do conhecimento sistematizado, possibilitando a teorização e a transformação da prática educativa, em oposição à sua reprodução. Para Kramer (1994a), finalmente, não é possível dissociar a teoria da prática, se consideramos o fazer pedagógico como algo dinâmico, vivo e contraditório.

Martins (1999, p. 7) considera que algumas universidades têm mais "vocação para a pesquisa, outras para o ensino profissional", mas quando se fala na formação do docente, seja da educação infantil, seja do ensino fundamental, não se pode negar a importância de que os dois caminhem juntos, pois um se alimenta do outro. Ao trabalhar com as crianças, se faz necessário que o professor seja um constante pesquisador, refletindo constantemente sobre sua prática à luz do conhecimento teórico.

Com relação à educação infantil, pode-se dizer que a LDB provocou um grande desafio para as instituições formadoras, mais especificamente, para as universidades, no que diz respeito à criação e à reestruturação de cursos de magistério que possibilitem formar um profissional que dê conta das funções de educar e cuidar, aliando sempre teoria e prática, levando em consideração a diversidade da população atendida, sem perder de vista as especificidades de cada indivíduo. Acrescente-se, ainda, a exigência legal de que até o final da década da educação (disposições transitórias da LDB), os professores da educação infantil deverão ser formados em nível superior, obrigando a União, os Estados e os municípios a voltarem suas ações para o cumprimento desse preceito legal.

Conclusão

As questões levantadas sobre teoria, prática e formação continuada, na verdade, fazem parte de uma mesma vertente que considera que a formação do profissional de educação infantil não pode ser realizada de forma superficial, através do simples repasse de informações e técnicas. O processo de formação implica considerar valores e crenças, experiências e conhecimentos construídos, dentro e fora do ambiente escolar, pelos indivíduos que participam desse processo. Por outro lado, não é possível cobrar dos profissionais, após sua formação, uma prática que não vivenciaram. "Como os professores/educadores favorecerão a construção de conhecimentos da criança se não forem desafiados a construírem os seus?" (Kramer, 1994b, p. 5).

Com certeza, a garantia de espaço para a reflexão do aluno/educador sobre os conhecimentos trabalhados, levando em conta os conhecimentos e vivências trazidos por ele, possibilitarão que o profissional tenha consciência do que faz, para que e por que age de determinada maneira.

Contradições e conflitos, embora façam parte do processo construtivo das crenças, não podem ser ignorados por aqueles que trabalham com a formação do educador. Como foi visto, valores e crenças são dinâmicos e mutáveis, e experiências vividas pelo educador na escola e fora dela, embora não tenham um caráter definitivo, podem canalizar a reconstrução desses valores tanto para uma perspectiva assistencialista como para uma perspectiva educacional. Daí o papel fundamental de uma formação continuada, que venha possibilitar, por parte dos educadores e dos profissionais que atuam junto à criança, uma reflexão constante sobre as suas crenças e os seus valores, bem como sobre a sua prática educativa à luz das várias abordagens teóricas acerca da criança, seu desenvolvimento e educação.

Concluindo, a melhoria da qualidade da educação infantil passa, principalmente, pela valorização do papel do professor e da possibilidade que este encontra na construção de seus conhecimentos, seja através de uma formação inicial de qualidade

e de uma formação continuada, na qual terá acesso, de forma crítica, a propostas pedagógicas para a área. Ao educador cabe o direito e a necessidade de ter acesso ao conhecimento produzido nas universidades e nos centros de pesquisa, uma vez que ele, educador, da mesma forma que a criança, é um sujeito ativo e participante direto de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994. 92 p. p. 11-15.
- _____. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998a. v. 1. 103 p.
- _____. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1998b.
- CAMPOS, M. M. Educar e cuidar : questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994. 92 p. p. 32-42.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1993.

- CAMPOS, M. M. et al. Profissionais de creche. *Cadernos Cedes*, São Paulo, 1984.
- CROWELL, J. A.; FELDMAN, S. Mothers' internal models of relationships and children's behavior and developmental status: a study of mother-child interaction. *Child Development*, Chicago, v. 59, p. 1273-1285, 1988.
- CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 79-89, 1996.
- GAMA, E.; JESUS, D. Atribuições e expectativas do professor : representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 10, n. 3, p. 383-391, 1994.
- GOODNOW, J. J. Parent's ideas, actions, and feelings : models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, Chicago, v. 59, p. 286-320, 1988.
- HARKNESS, S.; SUPER, C. M. Parental ethnotheories in action. In: SIGEL, I. E.; MCGILLICUDDY-DELISI, A. V.; GOODNOW, J. J. (Org.). *Parental belief systems : the psychological consequences for children*. 2. ed. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1992. p. 373-391.
- HARKNESS, S. et al. *Cultural influences on sleep patterns in infancy and early childhood*. Atlanta, 1995. (Trabalho apresentado no Simpósio "Ethnopediatrics: Cultural factors in child survival and health", encontro da American Association for the Advancement of Science, Atlanta, 1995).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais. *Sinopse estatística da educação básica : censo escolar 99*. Brasília, 2000.
- JORGE, José. *Educação em primeiro lugar emenda constitucional nº 14, Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília : Coordenação de Publicação, Câmara dos Deputados, 1997. 53 p. (Série Separatas de discursos, pareceres e projetos , 196/96).
- KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola : questões teóricas e polêmicas. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994a. 92 p. p. 16-31.
- _____. *Propostas pedagógicas de educação infantil : subsídios para uma leitura crítica*. [S. l.], 1994b. (Mimeogr. Texto elaborado para o Projeto "Análise de propostas pedagógicas para a educação infantil" do MEC).
- LELIS, I. A. *A formação da professora primária : da denúncia ao anúncio*. São Paulo : Cortez, 1993.
- MARTINS, C. B. *Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo*. Brasília, 1999. (Texto elaborado para o curso de especialização em Educação e Desenvolvimento).
- MELO, C. S. *Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda*. Brasília, 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília.
- MILLER, S. A. Parent's beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, Chicago, v. 59, p. 259-285, 1988.
- OLIVEIRA, S. M. L. *Crenças e valores de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de 2 e 3 anos*. Brasília, 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília.

ROSEMBERG, F. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994. 92 p. p. 51-63.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANNA, C. P. *A formação do educador de creche : sugestões e propostas curriculares*. São Paulo : DPE/FCC, 1992.

TIRIBA, L. *Buscando caminhos para a pré-escola popular*. São Paulo : Ática, 1992.

VALSINER, J.; BRANCO, A.; DANTAS, C. M. Co-construction of human development : heterogeneity within parental belief orientations. In: GRUSEC, J. E.; KUCZYNSKI (Org.). *Parenting and children's internalization of values : a handbook of contemporary theory*. New York : Wiley, 1997.

VANDENPLAS-HOLPER, C. *Nursery school teachers' control beliefs, educational beliefs and educational action with respect to easy and difficult children*. Budapest, 1988. (Trabalho apresentado no Simpósio From Social Cognition to Social Representation in Developmental Research, durante a Third European Conference on Developmental Psychology, Budapest, 1988).

Formação dos Profissionais de Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência

Vera Maria R. de Vasconcellos

Professora titular do Departamento de Psicologia e dos cursos de pós-graduação em Psicologia e Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF/Gragoatá).

A pesquisa sobre a qual faremos algumas reflexões é resultado do esforço conjunto da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do sistema público municipal de Niterói em oferecer alternativas de formação continuada aos profissionais de educação e organizar uma política de educação infantil de qualidade. Essa parceria, iniciada em 1987, tem, como representante da Universidade, o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC 0-6) e do sistema público – inicialmente, a Secretaria Municipal de Trabalho e Bem-Estar Social (SMTBES) e, mais tarde, após 1992, a Fundação Municipal de Educação (FME).

Em princípio, buscávamos avaliar a qualidade do programa de educação infantil das unidades de educação infantil (UEI) da rede pública, para a população de baixa renda daquele município. Tal avaliação foi possível mediante suporte à formação continuada dos educadores infantis, via oficinas (1989-1992), cursos de extensão anuais (1994-1998) e atuação direta, ao longo de todos esses anos, da equipe de pesquisa, com as equipes de profissionais, no *cotidiano de cada creche*.

Sem a pretensão de sugerir essa forma de se fazer pesquisa-intervenção como modelo, desejamos apresentar o trabalho que temos tido oportunidade de desenvolver como mais uma modalidade possível de propor formação continuada para os profissionais de educação infantil, que já estão atrelados ao sistema público de ensino, sem, no entanto, terem a formação esperada para o desempenho das funções de gestão, supervisão e atuação direta com a criança de 0 a 6 anos.

Em primeiro lugar, delinearemos algumas características da política pública local. Em seguida, apontaremos o caminho percorrido pela pesquisa e nossos objetivos em cada etapa desse percurso. Logo depois, apresentaremos alguns recortes interessantes do trabalho desenvolvido, documentando, assim, de forma padronizada e através da "fala" das próprias educadoras (professoras e auxiliares de creche), as conquistas alcançadas com a nossa pesquisa-intervenção. Esperamos que tal relato possa servir de reflexão sobre

a possibilidade de realização conjunta de trabalhos produtivos entre Universidade e poder público municipal, como nesse caso, com organizações municipais de Educação.

Nunca é demais esclarecer que, em Niterói, como em muitos municípios brasileiros, a origem das creches públicas é resultado da apropriação pelo poder público de creches comunitárias (Vasconcellos, 1996b). Esse processo, inicialmente, se deu mediante o apoio financeiro das SMTBESs. Após 1992, com o surgimento da FME, passou a existir uma política de incorporação das creches da região. Até o final de 1995, foram encampadas 7 creches, além de 2 casas da criança, 14 jardins de infância e 6 classes anexas. Vale ressaltar que o poder público local vem apoiando financeiramente, através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), uma rede de 18 creches filantrópicas e 5 creches comunitárias, implementando equipes de trabalho que atuam na organização de uma proposta pedagógica, deixando de lado o aspecto assistencial do atendimento, que antes era realizado (Civiletti, Borba, 1996).

O município de Niterói, em 1994, possuía uma população de 436.155 habitantes e, desses, 10,6% eram crianças de até 6 anos, o que equivalia a uma população de 46.223 crianças. Em trabalhos anteriores, verificamos que o atendimento era feito a apenas 3.139 crianças (Vasconcellos, 1996b), ou seja, somente 6% do total de crianças eram atendidos. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1996 indicavam que a população da cidade era constituída de 450.364 habitantes, sendo 43.064 crianças na faixa etária entre 0 e 6 anos, ou seja, 9,6% do total da população. De 1997 para 1999, houve uma diminuição significativa de matrículas para as crianças abaixo de 3 anos, além da inclusão de matrículas de crianças de 6 anos no ensino fundamental.

Com a criação, em 1997, pelo governo federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), com o objetivo de expandir as matrículas do ensino fundamental, muitos municípios brasileiros diminuíram seus investimentos nas UEIs, e Niterói foi um deles,

desfavorecendo, mais uma vez, as famílias com crianças com menos de 3 anos (Didonet, 1999).

Nosso trabalho, com os profissionais das creches públicas, privilegiava aprofundar conhecimentos teórico-práticos básicos, por meio da reflexão conjunta sobre as formas e alternativas adotadas por eles no fazer diário da educação infantil. Discutíamos o processo de *formação/compromisso* nesse campo do conhecimento e o *investimento pessoal de cada um*, no processo de desenvolvimento próprio e no da criança, eixo central de toda proposta. A estratégia utilizada junto a cada equipe local visava redefinir a estrutura física (arranjo espacial) e educacional (proposta lúdico-pedagógica), para obter um ambiente propiciador de desenvolvimento para o grupo de crianças. A pesquisa foi sendo tecida nas *observações* das atividades das creches e nas *reuniões* com a equipe de profissionais de cada unidade, além dos espaços de formação criados, à medida que o grupo sentia necessidade de discutir as bases de suas ações. Nessa teia, foram sendo revistas as concepções de *criança* e de *educação infantil* e a importância dos professores, enquanto *autores e atores* que são, na construção do espaço coletivo que é cada creche. Isso era feito buscando tornar as condições de atuação desses profissionais cada vez mais interessantes e atraentes, sob o ponto de vista deles mesmos, das crianças e de suas famílias (Vasconcellos, 1996b).

Num país como o nosso, onde a formação do educador infantil ainda está por ser reconhecida, o profissional dessa área precisa construir sua carreira com reconhecimento entre seus pares e entre os outros educadores e a comunidade em geral. Para tanto, ele deve conhecer mais sobre Educação e Desenvolvimento Infantil, entender a criança como sujeito social e de cultura, ao mesmo tempo em que vai se percebendo e se transformando num profissional mais apto para os embates e exigências do cotidiano.

Compreendemos que os profissionais, no momento em que enfrentam os desafios presentes na construção de suas práticas educativas diárias, constituem-se como produtores dessa nova/velha carreira, ao mesmo tempo que, no âmbito das ações coletivas

– em cada unidade e no seu conjunto –, tecem novas políticas de educação infantil possíveis para o município.

Vale acentuar que encontramos, ao longo desses anos, na parceria com a Fundação Municipal de Educação, um espaço de escuta privilegiado, o que acarretou, dentre outros aspectos, um maior investimento na gestão administrativa de obras, de compra de material lúdico-pedagógico e na qualificação de recursos humanos, inclusive mediante concurso público, para profissionais de educação infantil, em 1992. Além disso, os preceitos constitucionais de 1988, pela primeira vez na história brasileira, reconheceram o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação em creche e pré-escola, definindo também que é dever do Estado, por parte dos municípios, atender à demanda local (Brasil, 1998), sendo tais dispositivos confirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, que apresenta a educação infantil como primeira etapa da educação básica, portanto, direito inalienável de cidadania e dever do Estado (Brasil, 1997).

Temos hoje, no *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (Brasil, 1998), sugestões para as UEs criarem condições de desenvolvimento integral das crianças, com destaque para o desenvolvimento das relações interpessoais e da inserção social, culminando com o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em cujos Fundamentos Norteadores de uma transição construtiva e democrática estão os princípios éticos, políticos e estéticos.

Sabemos que esses documentos legais apontam para "uma política nacional para a infância brasileira como um investimento social, que considera as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos, cidadãos em processo" (Conselho..., 2000), porém sabemos também que as políticas públicas não se constituem, somente, através de leis e determinações normativas, mas que dependem, para se efetivarem, do trabalho cotidiano dos profissionais que, envolvidos com as práticas, dão vida à relação da municipalidade com a criança e sua família.

A qualificação de recursos humanos, a formação de professores e outros profissionais para o trabalho nas instituições de educação infantil só são possíveis pela construção coletiva e reconstrução pessoal de *sentidos, significados e valores* referentes a uma filosofia de educação infantil para todas as crianças, independente de raça, religião ou etnia. A construção partilhada de uma nova perspectiva teórico-prática de trabalho educativo de qualidade é o caminho mais seguro para a democratização da educação infantil e para a construção de novas formas de entender o desenvolvimento da criança e dos educadores, autores que são de uma nova *auto-imagem* e de uma *profissão*.

No desenrolar da pesquisa, fomos vivenciando, com os educadores, a dificuldade de produzir novas subjetividades na profissão de professor de crianças de 0 a 6 anos, num quadro político municipal e nacional de educação, que enfatiza o ensino fundamental, desmobilizando ações consistentes de educação básica. Percebemos, com eles, a estagnação de recursos para a educação infantil e passamos a construir juntos uma reflexão crítica das práticas desenvolvidas, por entendermos ser essa a única forma de resistir e consolidar a experiência vivida. Assim, não só a criança em desenvolvimento nos é focal, mas, e principalmente, seus professores e a própria proposta de educação infantil pública e de qualidade, constituidora de sujeitos sociais, *autores e atores* de seu próprio desenvolvimento.

Pelos desafios, dificuldades e impasses que fomos enfrentando nesse percurso, sentimos necessidade de explicitar, com maior clareza, o perfil dos profissionais, nos vários níveis de ação, nas unidades de educação infantil com as quais trabalhávamos. Em 1996 e 1998, utilizamos um questionário, respondido pela grande maioria dos funcionários de cada unidade, que continha itens relativos a:

- função;
- nível de escolaridade;
- processo de admissão;
- tempo de serviço;

- vínculo empregatício;
- carga horária diária de trabalho;
- faixa salarial (em salário mínimo);
- sexo.

Na primeira etapa, realizada em 1996, responderam ao questionário 98 profissionais e 112, na segunda, que ocorreu em 1998.

A pesquisa, objeto desse trabalho, foi realizada em seis unidades de Educação infantil, no ano de 1996, e em sete, em 1998, todas localizadas em diferentes bairros do município de Niterói (Vasconcellos, Fernandes, 1998), conforme pode ser visto no Quadro 1:

Quadro 1 – Unidades de educação infantil – 1996 e 1998

UEI	Local	1996	1998
Creche Municipal OBP	Engenho / Mato	X	X
Creche Municipal PCP	Itaipú	X	X
Creche Municipal MS	Santa Bárbara	X	X
Creche Municipal NB	Engenhoca	X	X
Casa da Criança SB	Santa Bárbara	X	-
Jardim-de-Infância Municipal RAC	Barreto	X	-
Jardim-de-Infância Municipal AVC	Morro do Estado	-	X
Creche Municipal GM	Badú	-	X
Casa da Criança I	Itaipú	-	X

Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPED, 1998.

Primeira etapa da pesquisa – 1996

Na primeira etapa da pesquisa, no início de 1996, verificamos que, em termos de escolarização, as equipes das 6 unidades

apresentavam um quantitativo bastante elevado de profissionais com 3º grau completo – 27, e incompleto – 21. Encontramos, num total de 98 entrevistados, 24 com 2º grau completo, sendo 6 com o curso adicional, 7 com apenas o curso de Magistério e 11 com outros cursos de nível médio (Gráfico 1). Havia, ainda, 3 profissionais com 2º grau incompleto, 4 com o 1º grau completo e 19 que possuíam o 1º grau incompleto (quase sempre profissionais de apoio).

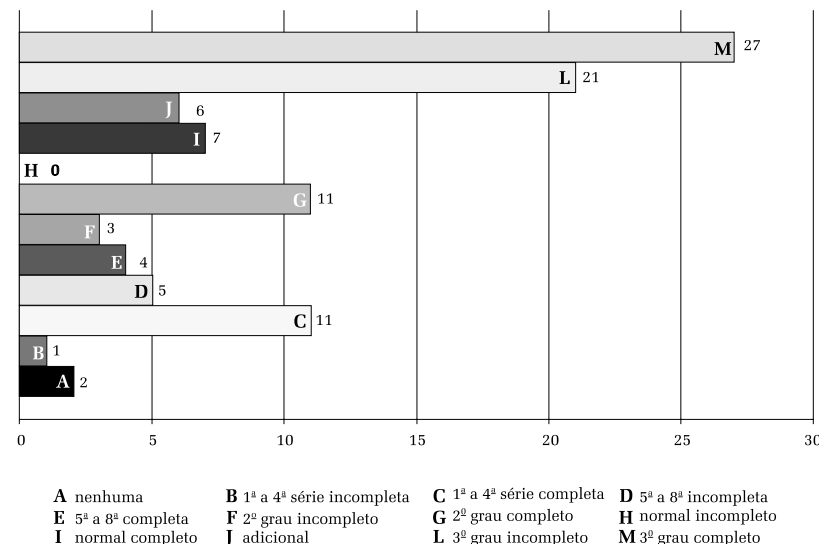
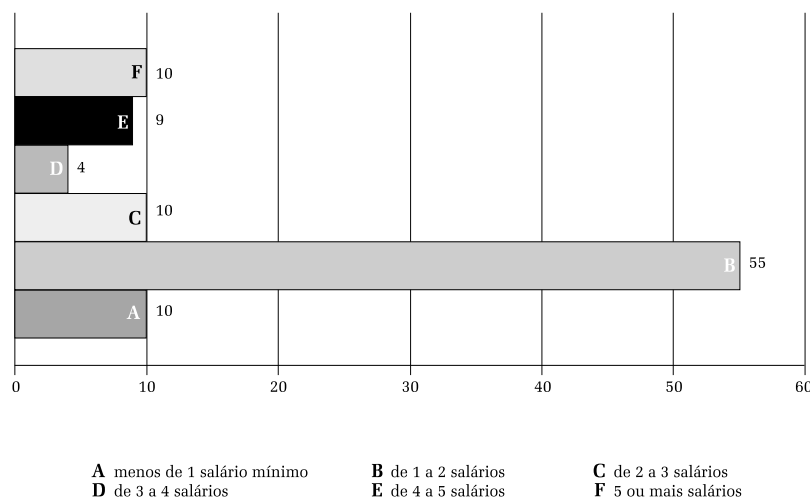


Gráfico 1 – Identificação das unidades públicas de educação infantil de Niterói Perfil dos funcionários – 1996 – Nível de escolaridade

Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPED, 1998.

Apesar do alto nível de escolaridade da maioria dos funcionários, foi observado que apenas 19 ganhavam acima de 4 salários

mínimos, sendo que 65 recebiam uma remuneração equivalente a até 2 salários mínimos. Na faixa salarial entre 2 e 4 salários encontravam-se 14 funcionários (Gráfico 2).

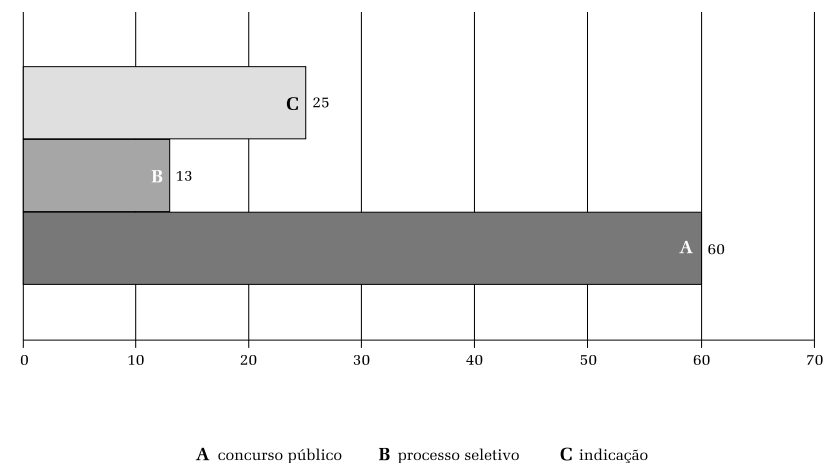


**Gráfico 2 – Identificação das unidades públicas de educação infantil de Niterói
Perfil dos funcionários – 1996 – Faixa salarial**

Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPED, 1998.

Os demais dados estavam relacionados com a carga horária, o tipo de processo de admissão e o tempo de serviço. Esses dados nos revelaram que 60 profissionais ingressaram na Prefeitura por concurso público, enquanto os demais, 13, passaram por um

processo seletivo interno, e 25 foram admitidos por indicação. Dos 98 funcionários, 91, são estatutários (Gráfico 3).

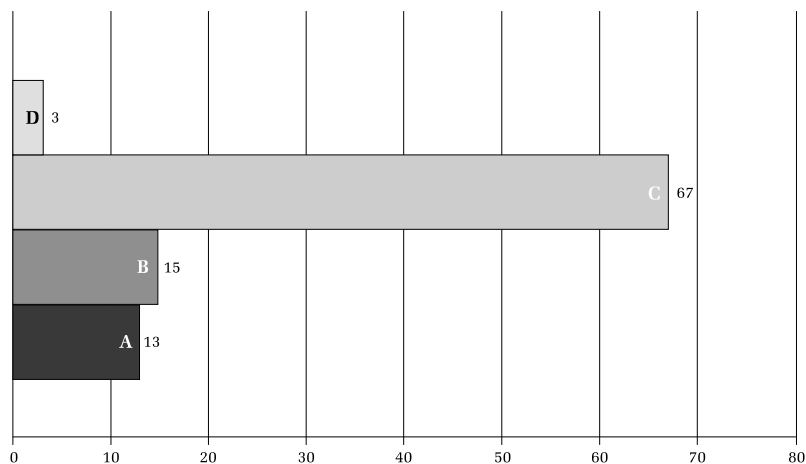


**Gráfico 3 – Identificação das unidades públicas de educação infantil de Niterói
Perfil dos funcionários – 1996 – Admissão na instituição**

Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPED, 1998.

A análise da carga horária (Gráfico 4) revelou, ainda, que a grande maioria dos profissionais – 67 – trabalhava 8 horas diárias; apenas 13 trabalhavam 4 horas diárias (as professoras), e que havia um contingente de 15 pessoas que trabalhavam 6 horas diárias.

Uma investigação sobre o gênero nos indicou que apenas 11,2 % dos funcionários eram do sexo masculino, sendo que nenhum desses ocupava função estritamente pedagógica.



A 20 horas B 30 horas C 40 horas D mais de 40 horas

Gráfico 4 – Identificação das unidades públicas de educação infantil de Niterói Perfil dos funcionários – 1996 – Carga horária semanal

Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPEd, 1998.

Segunda etapa da pesquisa – 1998

Na segunda etapa, realizada em 1998, foram investigadas 7 unidades¹ e 112 questionários respondidos.

Em termos de escolarização, verificamos que dos 112 profissionais 33 (29,5%) possuíam o 3º grau completo e 9 (8%), curso de pós-graduação. Os dados, com relação ao 2º grau, indicam que 12 (10,7%) concluíram esse nível de ensino, enquanto 2 servidores (1,8%) possuíam o 2º grau incompleto. O Curso Normal foi concluído por 4

¹ Saíram do programa duas unidades e foram incorporadas outras três (ver Quadro 1).

profissionais (3,6%) e 7 (6,2%) possuíam o curso adicional, enquanto 4 (3,6%) possuíam o Curso Normal incompleto. Com relação ao nível de 1º grau, 4 (3,6%) concluíram a 8ª série, enquanto 13 (11,6%) concluíram apenas a 4ª série e 7 (6,2%) não concluíram essa etapa da escolarização (Gráfico 5).

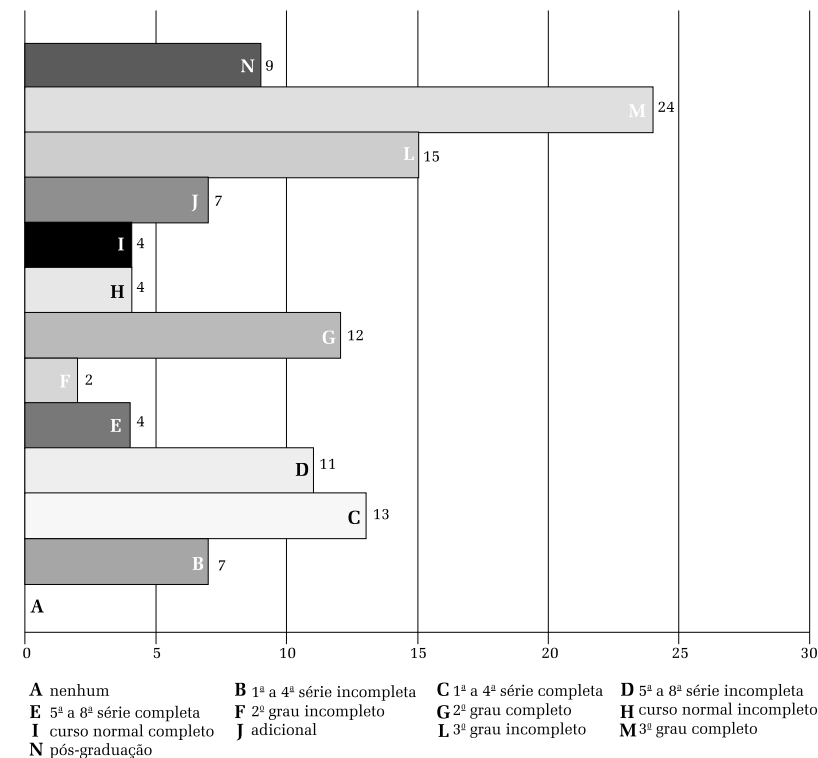
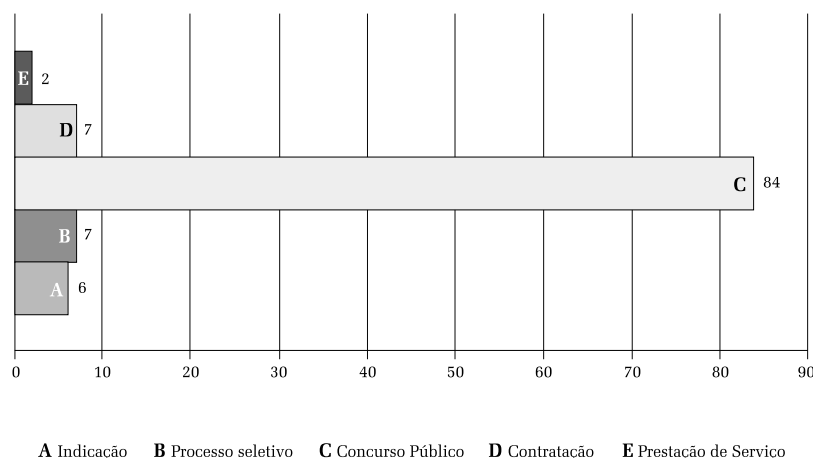


Gráfico 5 – Identificação das unidades públicas de educação infantil de Niterói Perfil dos funcionários – 1998 – Nível de escolaridade

Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPEd, 1998.

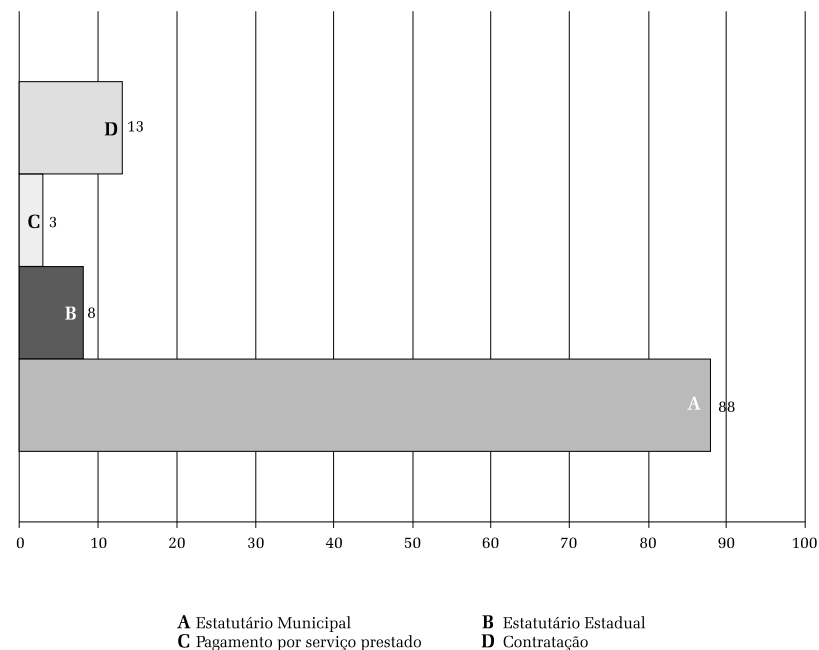
Um dado importante diz respeito à forma de admissão no serviço público. Dos 112 profissionais, 84 (75,1%) ingressaram através de concurso público (Gráfico 6). Chama a atenção o fato de que 34 profissionais (31,2%) tenham sido contratados como "auxiliares de creche", sendo esse grupo, na sua grande maioria, constituído de profissionais com 3º grau completo.



**Gráfico 6 – Identificação das unidades públicas de educação infantil de Niterói
Perfil dos funcionários – 1998 – Admissão na instituição**

Fonte: Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPED, 1998.

O tipo de vínculo empregatício demonstrou que 96 profissionais (85,7%) eram estatutários: 88 (78,6%) são da própria rede municipal e os demais, da rede estadual. Os outros 16 (14,3%), que trabalhavam como prestadores de serviço, foram contratados (Gráfico 7).



**Gráfico 7 – Identificação das unidades públicas de educação infantil de Niterói
Perfil dos funcionários – 1998 – Vínculo empregatício**

Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPED, 1998.

Com relação à remuneração (Gráfico 8), os índices indicam que 67 profissionais (59,9%) recebem o equivalente a dois salários mínimos, enquanto 22 (19,6%), de dois a quatro salários e 23 (20,5%), acima de quatro salários.

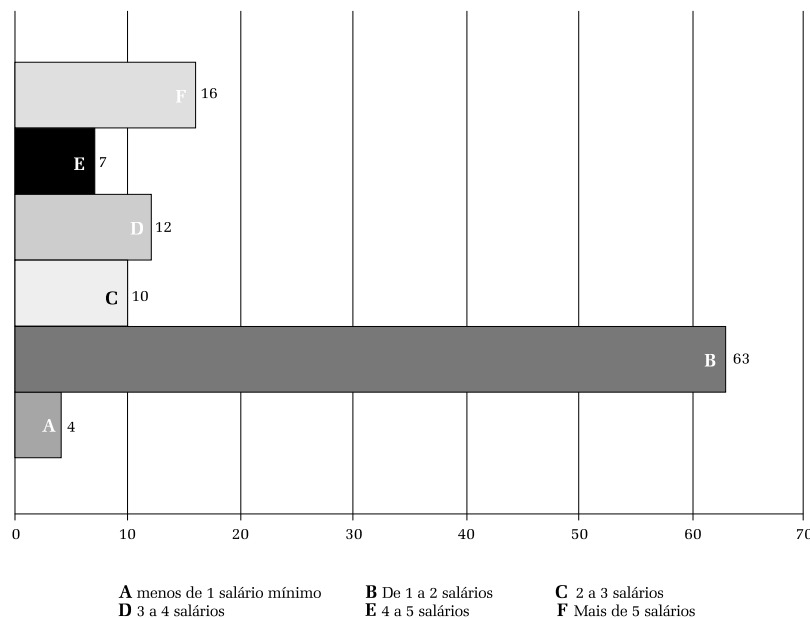


Gráfico 8 – Identificação das unidades públicas de educação infantil de Niterói Perfil dos funcionários – 1998 – Faixa salarial

Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPED, 1998.

Com relação ao sexo, 96 (85,7%) são mulheres, enquanto 16 (14,3%) são homens.

Discutindo os dados

Diante dos dados analisados, podemos observar que os profissionais existentes nas creches públicas de Niterói têm

condições de realizar trabalho educacional de qualidade, pelo menos no que tange à experiência profissional e à formação prévia. Temos um quadro crescente de profissionais com qualificação em nível superior, apesar de mal remunerados. Há, porém, grande dificuldade em conciliar os papéis de educação e cuidado, pois, paradoxalmente, muitos profissionais com 3º grau completo estão na função, considerada subalterna, de auxiliar de creche, sem possibilidade de ascensão funcional, pela atual política da FME. Tais profissionais, no cotidiano da creche, acabaram por ficar responsáveis pelos cuidados básicos de atendimento e assistência às crianças, isto é, banho, alimentação, sono. Assim, não são considerados "equipe docente", não tendo, portanto, autonomia para conceber, desenvolver e avaliar a proposta pedagógica adotada.

Os dados revelam, ainda, a incompatibilidade dos níveis salariais apresentados com o nível de escolaridade dos profissionais. A grande maioria dos profissionais de educação infantil, que deveria ter uma remuneração melhor, condizente com a formação universitária, está contratada como auxiliar de creche. Tais educadores trabalham 40 horas semanais e recebem remuneração abaixo de dois salários mínimos.

A FME de Niterói, talvez por inexperiência na área de educação infantil, ao organizar o concurso público em 1992, cometeu o engano de não exigir, no edital, o curso de magistério, desprezando, ainda, a experiência anterior dos antigos funcionários, produzindo com isto a distorção observada na contratação dos auxiliares de creche.²

A distribuição dos funcionários, evidenciada nesse período do trabalho, nos fez perceber uma preocupação, por parte

² Infelizmente, essa distorção ainda não foi corrigida e a FME segue contratando novos auxiliares de creche, contrariando as normas do art. 62 da LDB e os Pareceres nº 10/97, nº 1/99 e nº 22/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE).

da FME, com o aspecto educativo, uma vez que todas as turmas das UEIs investigadas (com exceção das de crianças menores de 3 anos) ficam sob a responsabilidade de uma professora, pelo menos no turno da manhã.

Observando-se os termos da LDB/1996, no que se refere à educação infantil, parece que há um caminho percorrido, no sentido de atender a essa etapa da educação, em Niterói.

Quanto às instâncias de poder e responsabilidade, a Constituição de 1988 já definia que: "os municípios devem atuar *prioritariamente* no ensino fundamental e na educação infantil" (art. 30, VI, grifo nosso). Niterói, ao que parece, apesar dos impasses, o vem fazendo.

Na LDB de 1996, no inciso IX, "Das disposições transitórias" (grifos nossos), é determinado que:

Até o fim da década da Educação somente serão admitidos profissionais habilitados em *nível superior* ou por *treinamento em serviço*. (art. 87, § 4º)

As *creches e pré-escolas* existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo *sistema de ensino*. (art. 89, seção II)

Observando-se a legislação vigente, vê-se que o poder público de Niterói parece estar à frente dela, fato mostrado na composição do quadro de escolaridade dos profissionais. Porém, muita atenção é necessária, no sentido de corrigir as distorções que essa pesquisa aponta, no que tange ao descompasso, em alguns casos, entre escolaridade e função.

É nosso dever enfatizar o esforço pessoal dos profissionais do quadro de educação infantil desse município, no aprimoramento profissional e individual. Os cursos de extensão, organizados em parceria com o NMPEEC 0-6/UFF, também serviram como *espaços facilitadores*, na perda do medo de voltar a estudar e no

retorno ao prazer de ler e discutir temas referentes à práxis diária. O mérito da FME foi facilitar a liberação dos profissionais para os cursos (até 1998).

Apesar das dificuldades apontadas, diferentemente de outros municípios, Niterói tem possibilidades de cumprir a meta de organização de um projeto de educação infantil de qualidade. Basta que, para tanto, compartilhe com seus profissionais a determinação de caminhos e a solução de problemas. Todo e qualquer sistema público de ensino precisa reconhecer a qualidade de seu quadro profissional, antes de se aventurar em mudanças na construção de novos projetos pedagógicos. Medidas devem ser estabelecidas, como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam, de apoio, para que o município elabore seu *sistema educacional* e todas as creches e pré-escolas formulem suas propostas pedagógicas próprias, sendo consideradas a "autonomia da instituição, que é a indispensável base que orienta as práticas de cuidado com a educação das crianças de 0 a 6 anos, e a relação com suas famílias" (Conselho..., 2000), atentando para as condições de qualificação de credenciamento (proposta pedagógica, regimento interno da instituição e recursos humanos) e da infra-estrutura de funcionamento (recursos materiais, espaço físico, equipamentos e material pedagógico), o que só pode ser conseguido com a participação efetiva dos professores e demais profissionais envolvidos diretamente com o trabalho nas UEIs.

Para fazer frente às exigências legais de profissionalização dos professores leigos (aqui chamados de auxiliares de creche) da educação infantil, cabe à FME uma política que vise não só alcançar a melhoria da qualidade pedagógica, mas também a formação continuada, em serviço, dos vários profissionais que trabalham nas UEIs. É visando a manutenção da meta de estar a Universidade à frente dessa intensa mobilização, na produção de conhecimento e qualificação dos profissionais da educação infantil (art. 62 da LDB), que mantemos nosso trabalho de pesquisa-intervenção.

Fica cada vez mais claro que o trabalho proposto na pesquisa não pode se restringir a questões relativas às crianças em desenvolvimento, como fora até 1992 – atento aos "aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais das crianças, entendendo-as como seres totais, completos e indivisíveis" (Conselho..., 2000), mas, e principalmente, que estejamos voltados para a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores infantis (art. 87, 4º/DT – LDB) e para a concepção e a elaboração de uma política pública municipal – de qualidade – de educação infantil, vislumbrando-a em nível nacional (art. 89 da LDB).

Nossos resultados, até aqui, nos confirmam que as alternativas pedagógicas de educação infantil emergem nos processos de *internalização* (das relações sociais) que os cursos de extensão provocaram; além disso, mostram que a *externalização* de subjetividades, sempre em construção, desses professores, explicita o empenho pessoal dos profissionais de educação infantil na melhoria da própria formação. Assim, fomos entendendo como uma pessoa pode fazer ambas as construções ao mesmo tempo: uma externa – *a carreira* e outra interna – *a própria imagem*.

É precisamente nesse âmbito que se situa a pesquisa *Crenças e valores dos educadores infantis*, iniciada em 1998 e que tem o claro objetivo de contribuir para a qualificação profissional dos Educadores Infantis, a partir da atenção às suas próprias "falas e crenças" cotidianas.

Passos da nova modalidade de pesquisar (1998-1999)

Vivemos, então, o desafio de construir uma pesquisa que colabore com a formação do profissional de educação infantil. O caminho encontrado, para isso, foi o de ouvir e engajar os professores na construção dessa rede de conhecimento, evitando-se determinações centralizadoras. Buscamos, assim, contribuir para uma administração pública que extraia sentido e potencialize

iniciativas localizadas e que traduza as possibilidades de organização de cada equipe, em cada unidade.

O acompanhamento mais sistematizado das atividades desenvolvidas em cada creche e as atitudes de intervenção – cursos de extensão anuais (1994-1999) e assessoria direta às creches – não ocorreram nesse período da pesquisa (agosto de 1998 a dezembro de 1999), uma vez que nossas atividades se voltaram para uma forma diferenciada de atuação e análise dos dados. A modalidade de pesquisa em que estamos agora mergulhados busca o diálogo com as educadoras (professoras e auxiliares de creche), observando suas falas, suas ações, suas experiências sociais e culturais, no contexto específico da creche e da pré-escola.

Nossa pesquisa buscou construir um referencial teórico-metodológico capaz de gerar formas de socialização das concepções de educar encontradas nas práticas de educação infantil, mediante a colaboração de nossos parceiros de longa data, os professores e auxiliares de creche das UEIs de Niterói.

A pesquisa de campo³ foi realizada durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 1998 e a análise dos dados coletados – a partir de entrevistas, questionários e vídeos – ao longo de 1999. Trabalhamos com 24 educadoras infantis, sendo 6 professoras orientadoras (40 horas),⁴ 11 professoras (20 horas) e 7 auxiliares (40 horas).

Foram selecionados profissionais que trabalhassem com crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. Esses profissionais eram oriundos das oito unidades municipais de educação – seis creches e dois jardins de infância – administrados pela FME.⁵

³ A pesquisa *O que pensam pais e professores sobre as práticas de educação infantil* inclui outras etapas que aqui não serão analisadas, inclusive a do ponto de vista da família.

⁴ PO – Professor com formação específica para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, responsável pela coordenação pedagógica da unidade de educação infantil.

⁵ Apresentadas no Quadro 1, com exceção da Casa da Criança de Santa Bárbara.

Utilizamos, como instrumento de investigação, *entrevistas*. Ao entrevistar educadores (professoras e auxiliares de creches), fizemo-lo considerando-os como sujeitos sociais históricos, marcados por suas instituições e por sua cultura. Entendemos que, em suas falas, com suas idéias, produzem e reproduzem a realidade social em que vivem, sendo, assim, *atores e autores* dessa mesma realidade.

Pretendíamos ouvir as vozes dessas professoras (leigas ou não),⁶ considerando-as como sujeitos privilegiados da pesquisa, dialogando sobre objetivos e estratégias educacionais adotadas e por elas valorizadas.

A entrevista começava com uma questão aberta, na qual foi perguntado às professoras quais eram os seus *objetivos educacionais*. Na ocasião, foram dispostos *13 objetivos educacionais* (autonomia, sensibilidade, interação, cooperação, independência, auto-realização, criatividade, responsabilidade, iniciativa, obediência, disciplina, tolerância e concentração) e solicitado às professoras que escolhessem cinco e os colocassem em ordem crescente de importância, de acordo com seu ponto de vista, falando um pouco sobre cada um deles. Também foi pedido que escrevessem suas concepções sobre cada um deles (com entrega em quinze dias).

A análise do vasto material coletado na pesquisa foi parcialmente realizada no ano de 1999. O principal objetivo do projeto foi compreender o que pensam os profissionais de educação infantil, nos diferentes contextos – cada creche –, sobre suas práticas na educação de crianças pequenas. As características intercontextuais e interindividuais dessas "crenças" e "valores" são consideradas, e as relações existentes entre essas características são investigadas. Buscamos analisar as formas explícitas e implícitas de cada educadora entender a educação infantil e o seu próprio papel nesse processo, através da análise dos "valores" educacionais selecionados por elas.

⁶ De agora em diante, faremos referências às professoras no feminino, uma vez que as pessoas que participaram dessa parte da pesquisa eram mulheres.

Ao mesmo tempo em que vivemos a trajetória da pesquisa, temos trazido para as educadoras, sempre que nos é permitido, cada etapa da análise, discutindo com elas nossos resultados.

Neste trabalho, só apresentaremos os objetivos educacionais, espontaneamente explicitados e os selecionados por elas; privilegiaremos a discussão sobre *autonomia*, que foi um dos objetivos mais indicados e que faz parte dos princípios éticos que iluminam os caminhos das propostas pedagógicas das DCNEI. Por todas essas razões, esta temática tem-se constituído uma das referências de nossas reflexões e já nos propiciou debates, elaboração de artigos e apresentações em congressos nacionais e internacionais.⁷

No panorama teórico das diretrizes para projetos pedagógicos de educação infantil, a autonomia é um dos principais objetivos educacionais ligados aos princípios éticos. Como, então, as professoras concebem a autonomia? Quais as implicações de suas concepções para o desenvolvimento das práticas educativas encontradas? Que procedimentos educacionais podem ser desenvolvidos para a construção da autonomia na pré-escola?

Passamos a tentar compreender as concepções de autonomia das professoras de educação infantil (leigas ou não) e refletir, com elas, como tais concepções interferem no cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas. O ponto de partida é a crença de que a forma como as professoras concebem o processo de construção e desenvolvimento da autonomia de suas crianças define sua ação pedagógica.

O foco na análise das entrevistas foi: 1) identificar quais as concepções de autonomia presentes e 2) conhecer os procedimentos e/ou estratégias educacionais utilizados pelas professoras para o desenvolvimento da autonomia infantil (Dias, Vasconcellos, 1999).

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em fita cassete. Após transcrever o seu conteúdo, um tratamento quantitativo foi arriscado (estatística simples – frequência e porcentagem) e, em seguida, um qualitativo, via análise de conteúdo (Bardin, 1977).

⁷ É também tema da tese de uma de nossas doutorandas, a professora Adelaide Alves Dias, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Os dados da entrevista revelaram que a concepção de autonomia das educadoras tensionava duas orientações sociais: uma mais individualista e outra mais coletivista (Triandis, 1995). Na orientação mais individualista, a concepção dominante era a de *autonomia, enquanto capacidade pessoal de agir e decidir por conta própria, individualmente, sem a ajuda de outros*. Entre a orientação mais coletivista, a concepção predominante foi a de *autonomia, enquanto capacidade de autogoverno, tendo, como referencial de construção, o grupo*.

Ainda nas entrevistas, as profissionais de educação infantil (professoras e auxiliares de creche) foram suscitadas a falar livremente sobre os seus objetivos educacionais. Das entrevistadas, 78,95% disseram que eram aqueles voltados para o *desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras*, marcando, assim, uma ênfase escolarizante, ainda presente; 31,58% apontaram como sua meta a *socialização infantil*, 42,10%, a *aprendizagem de competências sociais* e apenas 21,05% disseram ser a *aprendizagem de valores* (entre eles, a autonomia) um dos seus objetivos educacionais (Vasconcellos, Friedlmeier, 1999).

Perguntamos, ainda, como as crianças tornavam-se autônomas. As respostas foram classificadas em duas grandes categorias: as de orientação individualista e as de orientação coletivista e podem ser melhor visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Visão de autonomia dos professores

Orientação individualista	Orientação coletivista
<ul style="list-style-type: none"> • Tomando decisões individuais (22%) • Satisfazendo desejos próprios (15%) • Resolvendo problemas sem a ajuda dos outros (63%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomando decisões coletivas (88%) • Respeitando padrões sociais de convivência (12%)

Fonte: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPED, 1998.

Com relação aos procedimentos utilizados pelas educadoras para a promoção da autonomia nas suas crianças, 71% afirmaram que utilizavam *conversas e diálogos*, 22% usavam *jogos de cooperação*, e 7% utilizavam atividades diversificadas.

No tocante às implicações educacionais do trabalho das educadoras junto às crianças, 53% disseram que, quando se trabalha a autonomia na educação infantil, a criança aprende a se *colocar melhor no grupo*, 35% afirmaram que as crianças *aprendem a ser independentes*, e 12% falaram que as crianças *tornam-se livres* (Dias, Vasconcellos, 1999).

Acreditamos que, mais uma vez, nossas interlocuções e a introdução da discussão sobre "valores" como objetivos educacionais contribuíram para desencadear um processo de reflexão e redefinição do fazer pedagógico diferenciado. Sabemos que nossas discussões coletivas não se constituem nem em ponto de partida nem em ponto de chegada, mas como parte importante do processo de revigoração dos valores das próprias professoras. Nossa presença favorece o aprofundamento teórico, nesse caso, do eixo temático discutido – autonomia – , numa proposta de formação de professores, na qual a importância da discussão de valores culturais é enfatizada.

Os resultados revelaram um processo de mudança na concepção das professoras sobre construção e desenvolvimento da autonomia, delas e de suas crianças. Indicaram, também, uma maior clareza sobre projetos pedagógicos a serem realizados com vistas à promulgação de um trabalho na educação infantil voltado para um contexto onde as relações sociais estão cada vez mais diversificadas, complexas e institucionalizadas, o que ratifica a idéia de que valores comuns precisam ser explicitados, nos objetivos educacionais das UElS.

Para além das prescrições legislativas, os professores (leigos ou não), na formulação dos seus projetos pedagógicos, necessitam de espaços de reflexão, onde possam contemplar a dimensão intelectual e os aspectos socioculturais e morais presentes em toda e qualquer proposta de construção de conhecimento humano.

A sugestão de espaços de formação desse tipo aponta para a valorização e o enriquecimento dos conhecimentos dos professores, em interlocução direta com as conquistas legais dos direitos sociais da educação infantil. Evitam-se, assim, ações emergenciais de "formação a qualquer preço" e de políticas que enfoquem a ampliação da formação do profissional de educação infantil, numa perspectiva da necessidade e não do direito. Os resultados apresentados confirmam a idéia de que os próprios profissionais de educação infantil têm, ao longo dos últimos anos, buscado ampliar seus conhecimentos e investir em suas formações específicas, o que torna o compromisso dos municípios ainda mais fácil.

É, no entanto, indispensável um investimento, cada vez maior, por parte dos sistemas públicos de educação infantil, na formação continuada dos profissionais que já fazem parte de seus quadros e que não têm o preparo necessário, isto é, uma formação que implique uma reviravolta das concepções tradicionais sobre o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos, capaz de superar concepções fragilizadas de criança como sujeito isolado, dependente da intervenção direta e constante do professor, e substituí-las por uma visão de criança como sujeito social, produtora de cultura e em interação criativa com seus outros sociais, principalmente as outras crianças, num processo de construção de conhecimento de si e do mundo.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70, 1977.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília : Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases n° 9.394/1996*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, 1998. 3 v.
- CIVILETTI, M. V. P.; BORBA, A. M. O exemplo de Niterói : creches filantrópicas e comunitárias no município de Niterói. *Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, v. 8, n. 3, p. 89-100, 1996.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, 2000.
- DIAS, A. A., VASCONCELLOS, V. M. R. *Autonomia como finalidade da educação infantil : construindo alternativas de trabalho pedagógico*. [S. l.], 1999. (Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia).
- DIDONET, V. As crianças pré-escolares no Fundo. *Pátio: Revista Pedagógica Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 7, nov. 1998/jan. 1999.
- MENIN, M. S. de S. *Autonomia e heteronomia às regras escolares : observações e entrevistas nas escolas*. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- TRIANDIS, H. C. *Individualism and collectivism*. Boulder : Westview Pub, 1995.
- VASCONCELLOS, V. M. R. *Casinha de boneca : espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil*. Brasília, 1996a. (Trabalho apresentado no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos).

VASCONCELLOS, V. M. R. Políticas públicas e educação infantil em Niterói. *Revista do Departamento de Psicologia*, Niterói, v. 8, n. 3, p. 89-100, 1996b.

VASCONCELLOS, V. M. R.; FERNANDES, A. *Construindo o perfil dos profissionais de educação infantil da rede pública de Niterói*. Rio de Janeiro : ANPEd, 1998.

VASCONCELLOS, V. M. R.; FRIEDLMEIER, W. *O que pensam pais e professores sobre as práticas de educação infantil*. Brasília, 1999. (Relatório Capes - DAAD, 1999).

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

A Creche e suas Profissionais: processos de construção de identidades*

Isabel de Oliveira e Silva
Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

* As reflexões desenvolvidas neste texto foram, em parte, apresentadas na mesa-redonda "As universidades e os processos de formação continuada: impactos e resultados", do II Congresso Paulista de Educação Infantil (Copedi), realizado em Águas de Lindóia (SP), no período de 25 a 28/10/2000.

Este texto tem por objetivo refletir sobre alguns aspectos relacionados com a profissionalização das educadoras que atuam em educação infantil, em creches e pré-escolas. Focaliza mais especificamente os desafios colocados para a formação e o desenvolvimento profissional na educação infantil, tanto pelas exigências legais quanto pela realidade das instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade e de suas profissionais.

Na primeira parte, é abordado o debate sobre a profissionalização de educadoras infantis, nos períodos pré e pós-Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a partir da qual se tem a definição legal a respeito do profissional para essa etapa da educação. Em seguida, busca refletir sobre a emergência de processos de construção de identidades profissionais nessa área, relacionando-os com o conjunto das transformações político-institucionais ocorridas nos últimos anos. Nesse item procura, ainda, evidenciar os sujeitos que realizam esse atendimento em instituições de educação infantil, especialmente em creches comunitárias e filantrópicas, por serem as que contam, em geral, com profissionais não-habilitados e com escolaridade inferior à exigida atualmente.

O debate sobre a profissionalização na área da educação infantil

O debate sobre o profissional da educação infantil vem se constituindo, especialmente a partir dos anos 80, no âmbito das discussões sobre os direitos sociais de modo geral e, especificamente, dos direitos das crianças, dentre os quais destaca-se o direito à educação infantil em creches e pré-escolas e o conseqüente dever do Estado em assegurá-la àqueles que a demandarem. A Constituição federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e, posteriormente, a LDB (1996) consagraram esse direito no âmbito da Educação. Trata-se de conquistas importantes para as quais deve-se produzir as condições adequadas de

implementação, para que, de fato, crianças e profissionais que atuam em instituições de educação infantil tenham seus direitos respeitados. Nessa perspectiva, procuro retomar alguns elementos do debate sobre o profissional da educação infantil e as condições de sua formação, intimamente relacionados com uma concepção de educação da primeira infância que articula o cuidado e a educação em um único processo de interação entre adultos e crianças em instituições educativas.

Os estudos sobre a educação infantil e, mais especificamente aqueles que tratam dos profissionais que atuam ou que virão a atuar nessa etapa da educação básica, têm ressaltado as especificidades do trabalho junto a crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições educativas. Tem-se buscado romper com as concepções ditas assistencialistas, que acabaram por significar um atendimento precário para as crianças das camadas populares, desenvolvido fora do âmbito dos sistemas de ensino. Por outro lado busca-se, também, não fazer da crítica ao assistencialismo um projeto de mera antecipação dos processos escolares para a faixa anterior aos 7 anos de idade. Nessa perspectiva, todos os estudos são unânimes em problematizar as habilitações hoje existentes para o magistério, cuja característica é a de uma formação voltada para as séries iniciais do ensino fundamental, não contemplando, portanto, a formação adequada à atuação junto a crianças na faixa de 0 a 6 anos (Machado, 1991; Campos, 1994; Cerisara, 1996).

Torna-se necessário ao campo da educação dar respostas, seja no plano político, seja no da produção teórica, às questões que emergem desse processo de constituição da área de educação infantil. Uma delas, relativa à política educacional, refere-se à incorporação dessas instituições aos sistemas de ensino. Como sabemos, o atendimento em creches e pré-escolas, especialmente nas primeiras, desenvolveu-se no Brasil de forma paralela ao sistema educacional. As ações governamentais para essa área privilegiaram a dimensão da assistência, ao lado de um projeto educativo compensatório e, ao mesmo tempo, baseado na lógica de promover

o atendimento a um custo mínimo (Vieira, 1986). O que temos, então, é uma rede de instituições comunitárias e filantrópicas, com origem tanto nos movimentos sociais de bairros quanto nas ações de grupos ligados a igrejas e outras instituições filantrópicas.

Desse processo resultou um serviço que, a despeito da precariedade imposta pela ausência de uma política que assegure o direito de crianças e famílias à educação em creches e pré-escolas públicas, vem realizando o atendimento de, pelo menos, parte da demanda por educação infantil.

Nesse contexto, a questão do profissional e de sua inserção no sistema de ensino tem sido objeto de debate dos estudiosos da área e de preocupação de gestores municipais da educação, bem como das profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, diretamente envolvidas nas transformações que estão ocorrendo na área.

Até a promulgação da LDB, a produção teórica a respeito da educação infantil procurava, com base em uma fundamentação que conferia uma especificidade à educação da criança de 0 a 6 anos, refletir sobre o perfil do profissional para atuar nessas instituições. Enfatizando a omissão do poder público no que se refere a essa etapa da educação, Maria Lúcia A. Machado (1991, p. 18), afirmava que a educação infantil, aos olhos do governo, enquadrava-se na categoria de "*curso livre*", o que não supunha qualquer tipo de acompanhamento da política educacional, deixando "um vazio muito grande em relação aos parâmetros nos quais deveria se basear". A autora, dentre outros estudiosos, apontou o avanço representado pela concepção de educação da criança de 0 a 6 anos em espaços coletivos, presente no capítulo da educação da Constituição de 1988, a partir da qual se afirmou o direito das crianças e das famílias e o dever do Estado em assegurar a educação em creches e pré-escolas para aqueles que a demandassem.

Dessa forma, a nova ordem legal, que reconhece a educação da criança de 0 a 6 anos de idade como da competência da

educação,¹ possibilita que as atenções se concentrem nas condições para assegurar essa educação com qualidade. Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) enfatizam o avanço que significou a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da educação, como "um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária". Discorrendo sobre os significados da incorporação da creche e da pré-escola pela educação, afirmam:

Um aspecto importante da creche no sistema educacional é que ela corresponde a um princípio que vem sendo definido por áreas ligadas à educação da criança pequena, que defendem uma concepção de educação pré-escolar vinculada aos direitos da criança que é atendida e não aos direitos da mãe que trabalha ou da família necessitada. [Ao mesmo tempo,] a inclusão da creche na área da Educação (...) não nega o benefício que esse atendimento representa para as mães e as famílias. (Campos, Rosemberg, Ferreira, 1995, p. 107-108)

Os estudos sobre o atendimento em creches evidenciam ainda uma preocupação crescente com a questão da *identidade* e da formação profissional para a atuação em creches, desdobrando-se em questões relacionadas com a política para o setor (Rosemberg, 1994; Faria, Palhares, 1999), com as formas de inserção nas carreiras da educação, com a habilitação adequada (Campos, Rosemberg, Ferreira, 1995), dentre outras. A questão do profissional vincula-se

¹ Sobre esta questão, Fúlvia Rosemberg (1992), em artigo sobre as políticas para o pré-escolar no período dos governos militares, afirma que a educação da criança pequena configura hoje um campo no âmbito das políticas sociais, enfrentando embates sobre suas funções, colocados em termos de assistência ou educação, competência pública ou privada, reforçando a necessidade de levar em conta os processos históricos de sua constituição.

diretamente à identidade da instituição de educação infantil que, por sua vez, também está em construção. Laura Cipollone (1998, p. 123), refletindo sobre a atualização permanente dos profissionais de creche na Itália, afirma que a consideração do trabalhador de creche como educador (que é recente também naquele país) constitui-se apenas "uma etapa na construção da identidade educacional da creche, que nasce mais para suprir as necessidades adultas (emancipação da mulher, administração diferente do tempo na família) do que como serviço para a educação da primeira infância".

No Brasil, a pesquisa de Lenira Haddad (1991) é um dos trabalhos que se dedicam à questão, mostrando o vínculo existente entre a construção da identidade da instituição creche e a das suas profissionais. A autora afirma que, atuando em um contexto no qual predominava a concepção de que o melhor para a criança era exclusivamente a família, a creche era entendida por suas profissionais como uma substituta desta. Entre as profissionais, sujeitos da sua pesquisa, a autora percebeu a predominância da idéia de que as suas funções se relacionavam prioritariamente com as funções de guarda e cuidados, mediante as quais elas avaliavam o próprio trabalho e com as quais se identificavam.

Maria Malta Campos (1994, p. 37), com base na idéia de integração das funções de cuidar e de educar crianças pequenas, desenvolve a reflexão no sentido de associar a essas funções o perfil profissional que melhores condições teria para desempenhá-las na instituição de educação infantil. Assim, considerando os diversos elementos que compoariam um atendimento e uma educação de qualidade, a autora refletia sobre a inadequação, tanto de um profissional sem qualquer qualificação formal e específica, como é o caso da grande maioria das educadoras que se encontram em serviço atualmente, quanto daquele formado nos cursos de Magistério e de Pedagogia, cuja formação em geral possui um caráter *eminente escolar*, não contemplando a especificidade da faixa etária correspondente ao atendimento em creches e pré-escolas. Para a autora, tratava-se, então, de se pensar em um novo profissional, cuja formação refletisse as concepções atuais sobre a qualidade do atendimento à criança pequena.

No caso de Belo Horizonte,² realidade sobre a qual temos nos dedicado, verifica-se a vivência de um processo de reflexão sobre o perfil desse profissional, no qual as trabalhadoras daquelas instituições, ao lado de outros profissionais e agentes envolvidos com a educação infantil, também vieram construindo suas concepções sobre o seu *papel* enquanto profissionais da educação infantil. A visão da integração entre *cuidar e educar*, presente nos debates entre elas, e a própria reflexão sobre a sua prática promoveram um questionamento do seu lugar na instituição, da maneira pela qual se vêem e se identificam, bem como da própria organização do trabalho que desenvolvem. Uma das evidências desse processo de reflexão sobre a sua atividade profissional está na rejeição de termos como *crecheira* ou *monitora* para denominar a função que desempenham, adotando-se *educadora*, ainda que nem todas as creches a tenham adotado formalmente. Um posicionamento da categoria a esse respeito foi apresentado no II Congresso de Creches Comunitárias de Minas Gerais, no qual foi deliberado por essa denominação, sendo rejeitadas todas as outras (Biccas, 1997).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, na qual a educação da criança de 0 a 6 anos é conceituada como aquela que se desenvolve em creches e pré-escolas, e que se caracteriza como sendo a primeira etapa da educação básica, tem-se uma definição legal do profissional para atuar nessas instituições: o professor habilitado em Curso Normal, em nível médio ou superior. Mesmo sendo considerado fruto de uma luta em defesa dos direitos das crianças, em que se buscou estabelecer parâmetros para a sua implementação, o prescrito na LDB a respeito desse profissional não contempla as reflexões produzidas sobre a questão. Ou seja, a necessidade de uma formação profissional que ultrapassasse tanto

² Belo Horizonte não possui atendimento público para crianças de 0 a 6 anos. Apenas as instituições comunitárias, filantrópicas e, em menor escala, as particulares, abrangem essa faixa etária. A rede municipal, que possuía um pequeno número de vagas para crianças de 6 anos de idade, tem expandido esse atendimento nos últimos anos.

os conteúdos necessários às funções de cuidado quanto aqueles voltados para as funções de ensino (Campos, 1994; Cerisara, 1996).³ Cumpre, então, buscarmos a reestruturação dos cursos de formação de professores, de modo que eles possam construir projetos de formação que contemplem a educação infantil, especialmente os conteúdos necessários à atuação junto a crianças de 0 a 3 anos de idade, uma vez que para a faixa subsequente já existem algumas propostas estruturadas.

A prescrição legal parece não corresponder, também, a uma *identidade* que as profissionais, especialmente aquelas das instituições comunitárias e filantrópicas, vieram construindo ao longo dos últimos anos, expressa na denominação *educadora infantil*. As educadoras têm evidenciado que a definição de *professora* não identifica o trabalho por elas realizado. Ao mesmo tempo, tal prescrição legal vem representar uma ameaça ao lugar que ocupam, já que grande parte delas não possui essa qualificação.

Assim, torna-se necessário pensarmos sobre os processos de constituição das identidades profissionais, para que possamos interagir com elas no sentido de construir um lugar para a educação infantil no âmbito da educação, que seja reconhecido tanto por aquelas e aqueles que se encontram atuando em creches e pré-escolas quanto pelos demais profissionais dos sistemas de ensino – os professores das etapas posteriores da educação básica.

Identidades profissionais, identidades construídas

As identidades sociais, do ponto de vista antropológico, constituem-se no jogo dialético entre indivíduo e sociedade.

³ Ana Beatriz Cerisara (1999, p. 28) denuncia, na análise de pareceres emitidos sobre os *Referenciais curriculares nacionais para educação infantil*, o tratamento que o documento dá à primeira etapa da educação básica, descaracterizando-a enquanto "educação infantil", aproximando-a das funções de ensino.

São construídas nas relações sociais, incluindo *processos de identificação*, no interior dos quais ocorre, também, a oposição, a diferenciação que permite ao sujeito construir a própria identidade (Oliveira, 1976, p. 44).

Os estudos sobre a prática docente e as identidades de professores focalizam, em geral, o professor do ensino fundamental e médio, cuja formação e carreira já se encontram constituídas. É necessário, no entanto, produzirmos um diálogo entre a educação infantil e a produção teórica que vem se dedicando à formação de professores, bem como à sua condição profissional.

Sacristán (1991, p. 69-70) nos mostra que o trabalho docente insere-se no contexto de "uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura". Essa abordagem traz, para o contexto do trabalho com educação infantil, especialmente em creches comunitárias e filantrópicas, uma perspectiva de análise importante. Reforça a idéia de que as referências profissionais nesse campo, mesmo que precedidas ou acompanhadas de processos de formação profissional, possuem forte embasamento no meio sociocultural, com a qual se relacionam as referências teóricas obtidas. Para o autor, "as práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Trata-se de formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam entre si, dando suporte às atividades práticas".

Sacristán (ibidem, p. 71) afirma ainda que a profissão docente foi ganhando forma a partir do desenvolvimento da burocracia que a tornou uma prática institucionalizada. O momento atual da educação infantil, em que se constituiu uma legislação que assegura o direito das crianças, faz com que haja também um desenvolvimento no plano político e institucional configurando uma área de atuação profissional um pouco mais definida. Assim, as instituições, especialmente as creches, e as suas educadoras (que se constituíram à margem do sistema educacional), passaram a contar com um conjunto de situações, de atores sociais e de normas decorrentes

de um processo inicial de absorção desse serviço pela área da educação. É nesse contexto que estão construindo suas identidades, na dinâmica das novas relações sociais que passaram a estabelecer.

Ana Beatriz Cerisara (1996) chama a atenção para a necessidade de aprofundamento da discussão sobre as características da atuação junto a crianças pequenas, e enfatiza a importância de construirmos um novo olhar sobre essa atividade. No desempenho de suas funções, as profissionais que atuam com crianças muito pequenas, especialmente com bebês, mobilizam dimensões pessoais para a realização de uma prática que, tradicionalmente, não foi reconhecida como prática profissional. Em sua pesquisa, encontrou a evidência de que, tanto uma profissional com escolaridade e qualificação profissional em Magistério quanto aquela que não possui qualquer habilitação vivem uma *crise de identidade* quando atuam junto a crianças da faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Como fatores que dificultam a delimitação de uma identidade profissional, a autora aponta o fato de ser recente em nossa cultura a idéia de que é possível compartilhar com o Estado a educação e os cuidados com as crianças dessa faixa etária e, por se tratar de crianças ainda muito pequenas, as atividades desenvolvidas na creche muito se assemelham àquelas desenvolvidas no âmbito da família, tornando tênues os limites entre esses dois espaços educativos.

Torna-se necessário, portanto, extrapolarmos a mera constatação da inexistência de condições adequadas de formação e habilitação dessa profissional para buscarmos alternativas que possibilitem construir um processo de profissionalização que respeite os sujeitos que vêm desempenhando as funções de cuidar e educar crianças em instituições de educação infantil.

É nessa perspectiva que o conhecimento dos sujeitos que se encontram atuando torna-se fundamental para a estruturação de processos de formação que sejam efetivos para os sujeitos que buscam a formação, para as crianças atendidas nas instituições de educação infantil e para os formadores.

As educadoras de creches: quem são?

Enquanto mulheres, moradoras das periferias urbanas, boa parte de origem rural, que lugar ocuparia o trabalho na vida das educadoras de creches? Diversos autores (Neves, 1994; Sarti, 1996, dentre outros) destacam a importante dimensão de acesso à vida pública que o trabalho representa para as mulheres, que são maioria entre os profissionais do ensino de modo geral e, mais acentuadamente, nas etapas iniciais da educação. Assinalam, ainda, que as análises sobre o trabalho da mulher devem considerar sempre a *interdependência dos elementos de ordem econômica, demográfica, social e cultural* (Kartchevsky-Bulport, 1986, p. 15). Torna-se necessário propor uma reflexão que ultrapasse o referencial meramente econômico para analisar a inserção da mulher no mercado de trabalho, relacionando-o com as demais dimensões da vida social.

Maria das Graças Sena (1991), refletindo sobre a prática de mulheres que se mobilizaram, em um clube de mães, para a criação de uma creche, ofereceu-nos elementos para avançar no estudo da questão, acrescentando a dimensão simbólica de sua inserção em grupos cujo elemento identitário localizava-se no fato de serem mães. Em suas conclusões sobre as motivações que levaram aquelas mulheres a investirem na tarefa de criar uma creche comunitária, encontrou, ao lado da possibilidade, ainda que futura, de um trabalho remunerado, o sentimento de solidariedade que as motivava a criar espaços que atendessem, com dignidade, às crianças da comunidade.

Na pesquisa que realizamos para dissertação de mestrado (Silva, 1999), trabalhamos com as histórias de vida de três educadoras de uma creche comunitária que haviam retornado à escola por meio de ensino supletivo com qualificação profissional para

o trabalho em creches.⁴ A partir da pesquisa, foi possível identificar que o trabalho em creches, para esses sujeitos, tem se evidenciado como algo além do emprego sem, no entanto, subvalorizar essa dimensão.

A creche constitui-se, ao mesmo tempo, um espaço de reflexão e debate em torno de questões relacionadas tanto com as condições de vida de um modo geral, quanto com os valores inerentes aos diversos elementos que compõem a prática profissional, cuja natureza – cuidar e educar crianças pequenas – faz com que todas tenham concepções prévias ao ingresso e/ou à formação para o trabalho. Assim, ao tomarmos o trabalho dessas mulheres, considerando a sua natureza e as condições em que ele ocorre, percebemos que se tornava necessário considerar, também, o lugar social comum que ocupam as educadoras e as crianças atendidas.

A situação de atuar profissionalmente junto a crianças pequenas, da sua própria comunidade, possibilita à educadora acionar seu próprio repertório acerca do que deve ser a educação das crianças que frequentam a creche. Nessa prática, encontram-se os valores construídos a partir das vivências da sua história pessoal remetida à própria infância, bem como aqueles que se constituem objeto de sua reflexão atual, como mulher, mãe e trabalhadora.

Como advertiu Cerisara (1996), dentre outras, a proximidade entre algumas atividades desenvolvidas na creche e parte dos cuidados e da formação mais geral da criança desenvolvidos na família é, com certeza, maior do que aquelas atividades que

⁴ Curso supletivo de 5ª a 8ª série, com qualificação profissional para o trabalho em creches e instituições similares, desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, no âmbito do Projeto Formação do Educador Infantil. Esse projeto foi desenvolvido em parceria pelas seguintes instituições: Fundação Carlos Chagas, o antigo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, do Ministério da Educação (MEC), a Prefeitura de Belo Horizonte e a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler (Ameppe), de Belo Horizonte.

ocorrem nas instituições escolares. O cuidado com a criança e sua educação na mais tenra idade é parte das práticas das famílias, especialmente das mulheres, o que torna mais direta a *transferência* de um saber fazer doméstico para o institucional, ainda que com as necessárias adaptações.

Nossa pesquisa, referida anteriormente, evidenciou, no entanto, que, mesmo havendo tal "transferência", esta não ocorre sem conflitos. Muitas são as dúvidas e as dificuldades encontradas. As educadoras desejam conhecer novas formas de atuar profissionalmente e sentem a enorme responsabilidade do trabalho que realizam. A ausência de habilitação para o trabalho e mesmo a baixa escolaridade não são sinônimos de prática irrefletida. Ao contrário, há, em algumas situações, uma reflexividade instaurada por um compromisso que extrapola a dimensão profissional. As educadoras se vêem diante de questões do tipo: como oferecer o melhor à criança na creche sem desresponsabilizar as famílias? Isto porque, muitas vezes, as condições de vida das famílias são tão precárias que uma questão como essa se coloca de forma dramática, remetendo para dimensões mais amplas como a exclusão social.

Outras questões que envolvem, por exemplo, o desenvolvimento da sexualidade das crianças, remetem para valores, conceitos e preconceitos da socialização dessas educadoras e emergem no cotidiano do trabalho de forma conflituosa e, em alguns casos, angustiante. A existência dos conflitos apresenta-se, então, como um ponto fértil dessas práticas. Ao contrário do que se poderia imaginar, não se trata de práticas cristalizadas ancoradas em um saber fazer transposto da vida doméstica para a do trabalho, ainda que suas referências se façam presentes.

Os programas de formação devem ser capazes de realizar uma escuta efetiva das referências com as quais atuam essas profissionais, pois é somente através da problematização das suas próprias referências a respeito da educação da criança que as educadoras e educadores sentir-se-ão mobilizados para transformar ou potencializar as suas ações.

Sobre esse aspecto, um fragmento de uma situação de formação nos parece exemplar: uma educadora que frequentou o curso supletivo com qualificação profissional em educação infantil, ao comentar, em uma situação de entrevista para a avaliação do curso (Silva, 1997), a respeito de suas aprendizagens naquele processo, referiu-se a uma aula em que a professora apresentou trabalhos realizados por crianças de 2 anos de idade em uma creche. Tratava-se de trabalhos que expressavam a enorme capacidade da criança em criar. No entanto, essa educadora realizou a seguinte interpretação a respeito da situação: deveria tratar-se de *crianças de creches de pessoas ricas*, pois as crianças de sua creche não poderiam, na sua percepção, realizar aqueles trabalhos.

Os objetivos da formadora, que eram exatamente os de realçar as possibilidades das crianças, acabaram por reforçar uma perspectiva de menores condições das crianças de famílias das camadas populares. Entre o discurso da formadora e as vivências pessoais e profissionais daquela educadora de creche comunitária, estas últimas provavelmente prevaleceram. Trata-se de uma interpretação baseada na sua experiência que se constitui dentro de determinadas condições que, por sua vez, não são dadas. Ao contrário, são produzidas pelas condições mais gerais, objetivas e simbólicas, que refletem as condições de vida de todo um grupo social, que inclui crianças e educadoras. Acolher essa interpretação, dissecando os elementos que a compõem, identificando a possibilidade de incorporar às condições reais de trabalho nas creches os elementos que tornam possível o seu enriquecimento, é tarefa dos processos de formação. Mas ela somente poderá atuar aí caso haja um processo permanente de reflexão em que a experiência dos sujeitos e suas interpretações sobre ela possam vir à tona, pois ela, em geral, deverá sobrepor-se aos discursos.

Zilma M. Oliveira (1994), referindo-se à atuação das universidades na formação do educador infantil, enfatizou a necessidade de que elas estabeleçam uma interação respeitosa com os sujeitos que realizam o atendimento em creches e pré-escolas. Compartilhando do que propõe essa autora, acreditamos que somente

conseguiremos constituir um corpo de conhecimentos, organizado no interior de processos de formação, tanto para a habilitação profissional quanto no que se refere à formação continuada, se as universidades e outras agências formadoras se dispuserem a, efetivamente, dialogar com as experiências dos sujeitos dessa formação.

A relação educativa entre adultos e crianças está estabelecida nas práticas dos grupos como práticas culturais e é preciso considerá-la para que possamos dialogar com ela. Isto implica conhecer os sujeitos para além das suas supostas "carências", sejam aquelas definidas por uma formação inadequada, sejam aquelas decorrentes da ausência de formação escolar e/ou profissional.

Considerações finais

Formação de educadores, profissionalização, incorporação aos sistemas de ensino, são dimensões da problemática da educação infantil que estão a demandar aprofundamento teórico e soluções no âmbito das políticas sociais, especialmente da política educacional. Trata-se de uma realidade complexa, uma vez que se impõe a construção de práticas que dêem conseqüência aos avanços produzidos sobre a compreensão da criança e seus processos de desenvolvimento, bem como àqueles conquistados no plano dos direitos sociais. Dentre esses, o direito à educação básica, ampliada para a faixa etária anterior aos 7 anos, impõe o desafio de agir sobre um quadro de atendimento fundamentado na necessidade e não no direito. Desafio também no sentido de que assegurar o direito à educação infantil pública não pode significar a antecipação dos processos propriamente escolares para uma faixa etária em que outras experiências de formação são reconhecidas como mais adequadas.

Dentre os desafios que se colocam para a construção de uma educação infantil de qualidade, está a construção de propostas de desenvolvimento profissional para os profissionais dessa etapa da educação que os reconheçam, também, como sujeitos de direitos. Sujeitos dos quais se espera o respeito aos direitos da criança.

Referências bibliográficas

- BICCAS, Maurilane de Souza. A constituição da equipe de educadoras e o projeto coletivo de uma creche comunitária. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues (Org.). *Creches comunitárias : histórias e cotidiano*. Belo Horizonte : Ameppe, 1997. p. 95-122.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília : Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei 8.069/90*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília : Ministério da Saúde, 1991.
- BRASIL. *Lei Darcy Ribeiro : Lei 9.394, de 1996* : lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília : Senado Federal, 1997.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar : questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994. 92 p. p. 32-42.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais da educação infantil : entre o feminino e o profissional*. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- _____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil : primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB : rumos e desafios*. Campinas : Autores Associados, 1999. p. 19-49. (Coleção polêmicas de nosso tempo ; 62)

- CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna (Org.). *Manual de educação infantil : de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB : rumos e desafios*. Campinas : Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas de nosso tempo ; 62).
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo : Loyola, 1991.
- KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée. Trabalho feminino, trabalho das mulheres : forças em jogo nas abordagens dos especialistas. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée et al. *O sexo do trabalho*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986. p. 10.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. *Pré-escola é não é escola : a busca de um caminho*, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991.
- NEVES, Magda de Almeida. *Trabalho e cidadania : as trabalhadoras de Contagem*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo : Pioneira, 1976.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994. 92 p. p. 64-68.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.
- _____. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : Coedi/DPE/SEF/MEC, 1994. 92 p. p. 13.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Lisboa : Porto Editora, 1991. 32 p.
- SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho : um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas : Autores Associados, 1996.
- SENA, Maria das Graças de Castro. *A educação das crianças : representações de pais e mães das camadas populares*. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- SILVA, Isabel de Oliveira e. *Avaliação do curso regular para qualificação profissional do educador infantil de creche/similar (nível de 1º grau), integrado a curso supletivo de ensino fundamental (5ª à 8ª série)*. Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte. Belo Horizonte : Fundação Carlos Chagas, 1997.
- _____. *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária : histórias de vida e produção de sentidos*. Belo Horizonte, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

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

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas,
experiências, traduções, etc.

Construção Coletiva de Proposta Pedagógica para a Educação Infantil

Sônia Guimarães Xavier

Gerente de Educação do Serviço Social da Indústria (Sesi) do Distrito Federal e
coordenadora-geral do processo de elaboração da Proposta Pedagógica para os
Centros de Educação do Sesi.

O ponto de partida

No final de 1998, o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) do Distrito Federal, em gestão compartilhada, elaboraram seu planejamento estratégico para o período de 1999 a 2003. Na área de negócios, foram priorizados objetivos e projetos que viabilizassem a modernização da educação infantil e do ensino fundamental, dentro dos novos requerimentos sociais, científicos e legais.

Decidiu-se iniciar concretamente, no ano 2000, uma nova forma de fazer educação que possibilitasse às novas gerações de alunos um espaço educacional flexível, apoiado por diversas tecnologias, em que alunos, professores e demais agentes escolares pudessem agir, interagir, movimentar, conviver, crescer, desenvolver competências, habilidades e atitudes, permitindo a construção e a reconstrução dos conhecimentos científicos e a formação de cidadãos.

Partiu-se de duas premissas: de que o sucesso só seria alcançado se esse trabalho fosse realizado de acordo com os valores defendidos pela instituição e de que o processo seria de construção coletiva, em que os diversos agentes envolvidos na educação participassem com opiniões, escolhas e decisão.

Os passos

O processo teve os seguintes componentes:

- contratos de parceria, garantindo a colaboração de consultores internos e externos, com vivência nos resultados almejados pela proposta e que tivessem embasamento teórico e larga prática em ações, programas e instituições reconhecidamente de boa qualidade;
- seminário interno, com a participação, como conferencistas e debatedores, de educadores de competência reconhecida nacionalmente. Os temas atuais que desafiam a educação e as

perspectivas para o novo século foram analisados. Todos os profissionais da instituição, dirigentes, técnicos, professores, auxiliares dos diversos serviços educacionais participaram do seminário;

- planejamento ágil, alicerçado num processo de negociação e renegociação permanentes, considerando sempre os recursos disponíveis;
- trabalhos em equipes e encontros gerais para aprovação das propostas, por todos, em todos os níveis;
- registro dos debates, com filmagens dos encontros e trabalhos em grupo, para releitura, esclarecimentos, confirmações, novos debates;
- redação dos documentos finais, leitura e discussão dos textos e aprovação pelo coletivo dos agentes de educação e pelo Conselho Regional do Sesi e pelo Conselho de Educação, ambos do Distrito Federal.

A proposta pedagógica

O que segue e que ficou definido como conteúdo e método da proposta pedagógica, passou pela discussão, análise e conclusão dos dirigentes, técnicos e professores com os consultores.

As premissas a seguir relacionadas se referem globalmente à educação infantil e ao ensino fundamental, uma vez que a proposta é única, apresentando uma visão abrangente do processo educativo de 0 a 14 anos. Os temas específicos de cada nível são tratados em capítulos distintos.

Premissas

- Necessidade de universalização da escola e de elevação do nível de conhecimentos como necessidade da sociedade atual (sociedade do conhecimento). Todos precisam aprender;

• a qualidade em educação é um requisito intrínseco essencial. Ela é traduzida na experiência de construção do conhecimento e nas condições de criar e buscar novas informações;

• a educação é um direito da pessoa. Esse direito é, hoje, mais do que nunca, reconhecido e exigido. Não se trata de favor, de serviço, de "oferta", de ação generosa para com alunos, dos quais se esperaria gratidão. A educação, em nossas instituições, é compromisso político e responsabilidade ética com as crianças e os adolescentes;

• acessibilidade ao conhecimento pela diversidade dos meios de informação e pelo avanço da tecnologia de comunicação. A rede virtual pela qual transitam informações e conhecimentos forma um novo panorama para a construção de conhecimentos e sua utilização na prática em todos os ramos da ciência;

• utilização crescente das possibilidades tecnológicas. A escola tem de ser moderna, atualizada, vivendo as possibilidades do seu tempo. Nossos alunos deverão ter acesso ao conhecimento disponível, e entrar em contato com outras pessoas e fontes de outros lugares, utilizando a tecnologia a serviço da informação;

• novas descobertas nos campos das ciências sobre a aprendizagem e

• novo papel da escola de preparar para a flexibilidade do mundo moderno.

Fundamentos da educação

Para construir a proposta pedagógica, seus atores definiram quais seriam suas bases epistemológicas e metodológicas.

As bases epistemológicas dão suporte à construção de um novo significado para ensinar, a partir de uma diferente concepção de aprender. Optou-se pelo construtivismo histórico cultural e pós-piagetiano (aportes de Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud, Paulo Freire);

- Opção metodológica:*
- o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprender;
 - interdependência profunda entre teoria e prática;
 - diálogo permanente e intensa reciprocidade entre professores e crianças (alunos);
 - ancoragem dos conteúdos nas questões problemáticas da vida cotidiana;
 - reflexão sobre as questões do cotidiano, problemas, desejos, emoções, numa perspectiva dinâmica e crítica;
 - uso das tecnologias da informação como meio de acesso aos mais recentes conhecimentos e como ambiente de aprendizagem;
 - prazer de ensinar e prazer de aprender.

Avaliação

A avaliação recebeu a missão precisa de fornecer o diagnóstico para referendar a reorientação sistemática dos processos de aprender e ensinar.

Gestão escolar

A gestão dos diversos centros de educação do Sesi-DF será democrática, onde os profissionais da educação participarão da elaboração do projeto pedagógico da escola e onde a comunidade escolar e local participa de conselhos.

Foi criado o Contrato de Convivência, no qual alunos, pais, professores e demais profissionais desenharam seu processo de interação. Nesse contrato, foram escritos, após discussão entre as partes, os objetivos que unem os diversos personagens – pais, crianças/alunos, professores, dirigentes, funcionários, seus compromissos e responsabilidades em vista do alcance daqueles objetivos.

Princípios da educação infantil

Sobre essas bases, chegamos a um conjunto de princípios que deverão nortear a definição do conteúdo, dos métodos de trabalho, da organização dos espaços e dos tempos da educação das crianças.

- Formar pessoas é o objetivo final da educação infantil;
- buscar a permanente formação de valores, no cotidiano das crianças, construídos como parte do ser, do conviver e do fazer;
- inserir-se no conjunto da educação básica e estar voltados para formar o cidadão;
- não determinar *a priori* quanto e quando cada criança aprende. O que fixa esses "limites" ou "metas" é o interesse da criança pelo objeto. Daí deriva a importância de despertar, apoiar e seguir o interesse da criança;
- estar atento (professor) às "janelas de oportunidades" que atendam ao potencial do cérebro/mente e realizam o prazer de aprender;
- integrar processo e conteúdo num único movimento. Há um conteúdo a ser aprendido e um processo adequado de aprendizagem, que é o da atividade construtiva do sujeito-aprendente. E aqui se equilibram também o cognitivo e o afetivo;
- estar atento à ressignificação das noções de próximo, concreto e conhecido da criança, em função das experiências infantis na sociedade atual, do ambiente em que vivem e das novas possibilidades oferecidas pelos meios modernos de comunicação;
- compreender o significado teórico e a implicação prática no cotidiano das experiências infantis, a função do educador como mediador da aprendizagem;
- acolher cada criança como única, mantendo no grupo sua identidade e para ele trazendo sua contribuição pessoal;
- relacionar-se, como educador/mediador, com toda criança como um ser capaz, dinâmico e ativo;

- propor interações, uma vez que é na relação com seus pares que a criança encontra desafios e cooperação, prestígio e aceitação;
- entender que, na educação infantil, as aprendizagens se dão num complexo de inter-relações entre diversos aspectos ou áreas de conhecimento;
- considerar a família como instituição primordial, de cuidado e educação da criança pequena, precisando estar estreitamente articulada com a escola;
- abrir espaço e tempo para o brincar, vendo nele o meio e o modo de a criança estar-no-mundo, compreendê-lo, expressar-se, criá-lo e relacionar-se com o outro;
- atribuir à linguagem a relevância que tem na formação dos processos cognitivos e da consciência da criança;
- adotar, na educação infantil, o princípio do prazer de aprender, que implica que as atividades sejam atrativas, gostosas e desafiadoras;
- trabalhar a integração das crianças especiais como um direito ao desenvolvimento numa sociedade inclusiva, à compreensão da diversidade, à aprendizagem da convivência e à mútua cooperação.

Objetivos e horizonte da educação infantil

A proposta pedagógica tem como horizonte mais amplo a formação de cidadãos críticos, conscientes, participantes e democráticos.

Como objetivo imediato, a produção de aprendizagens pelas próprias crianças, na interação entre elas e com os adultos/mediadores. Essas aprendizagens levam à construção de estruturas de pensamento e a possibilidades de novas aprendizagens em novos contextos.

No período de 0 a 6 anos, é oportuno promover o progressivo autoconhecimento da criança, o desenvolvimento de

habilidades de comunicação e expressão, a socialização, a manifestação e a compreensão das emoções próprias e as dos outros, a progressiva estruturação do pensamento, a conquista progressiva da autonomia, do espírito crítico, da iniciativa, num ambiente gerador de atitudes e valores.

Esses objetivos foram desdobrados por áreas de conhecimentos, ou eixos de aprendizagem, para auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades. Sua especificação não visa a constituir os itens a serem tratados separadamente, cronologicamente, seqüencialmente ou de qualquer forma que os isole na programação. Eles foram escritos para indicar para a abrangência do campo de experiência geradora de aprendizagens.

Eixos de aprendizagem da educação infantil

Foram definidos três eixos de aprendizagem: Comunicação e Expressão, Conhecimentos Lógico-Matemáticos e Conhecimentos da Natureza e da Sociedade. Em cada um, foram especificados objetivos e conteúdos. A seguir, apresentamos os objetivos e conteúdos selecionados para a faixa de 0 a 3 anos.

Objetivos

Eixo Comunicação e Expressão

Linguagem Oral e Escrita

- expressar desejos, necessidades, sentimentos, pensamentos por meio da fala;
- narrar suas vivências;
- ouvir, com interesse, a leitura de histórias e poesias;

- familiarizar-se aos poucos com a escrita, mediante o contato com diversos portadores de texto (livros, revistas, histórias em quadrinhos...).

Linguagem Musical

- ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

Linguagem Plástica (Artes Visuais)

A aprendizagem nessa área se situa no objetivo mais geral de ampliar o conhecimento de mundo do aluno e suas possibilidades de expressão e comunicação:

- manipular diferentes objetos e materiais, explorar suas características, propriedades e possibilidades;
- utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies;
- entrar em contato com formas diversas de expressão artística.

Linguagem Corporal (Movimento)

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, com diversos brinquedos;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço, ao andar, correr, pular, saltar, passando em túneis, subindo em escadas, etc.;
- expressar-se nas brincadeiras e demais situações de interação, utilizando gestos, ritmos e movimentos corporais.

Eixo Conhecimentos Lógico-Matemáticos

- estabelecer aproximações com algumas noções matemáticas sobre situações do seu dia-a-dia, como contar, localizar no espaço e no tempo mais próximos da criança, colocar em ordem (sem estabelecer, ainda, um critério prévio).

Eixo Conhecimentos da Natureza e da Sociedade

Em relação ao indivíduo e ao grupo social

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para satisfazer suas necessidades essenciais;
- expressar seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados e agir com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecer seus limites e capacidades e as sensações que experimenta;
- cuidar do próprio corpo, executando ações relacionadas com a saúde e a higiene;
- relacionar-se com um número crescente de crianças.

Em relação ao meio físico e social

- explorar o ambiente, relacionar-se com as pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, plantas e objetos diversos.

Conteúdos

Eixo Comunicação e Expressão

Linguagem Oral e Escrita

- uso da linguagem oral, em rodas de conversa, diálogos, relatos, expressões de sentimentos, vontades, necessidades;

- sons...);
- brincadeiras com a linguagem (trava-línguas, rimas, sons...);
- reprodução e narração de pequenas histórias;
- transmissão de recados;
- leitura de diferentes gêneros (contos, poemas, notícias, parlendas, trava-línguas...), feita pelo professor;
- manuseio de livros com gravuras, revistas, histórias em quadrinhos, verbalizando o que vê;
- recorte de figuras em revistas segundo o tema desejado;
- rabisco livre, associado ou não à intenção de escrever, garatujas, formas semelhantes a letras (invenção de escritas);
- distinção, ainda incipiente, entre desenho e escrita;
- participação na elaboração de textos coletivos.

Linguagem Plástica (Visual)

- garatujas, esboçando formas sem significação;
- desenho, pintura, colagem, modelagem, esboçando algumas formas;
- uso do próprio corpo e do espaço que o rodeia como subsídio para o registro gráfico;
- produção de trabalhos de arte utilizando diferentes técnicas (picotagem, dobradura, colagem...) e diversos materiais (inclusive de sucata);
- distinção entre desenho e escrita.

Linguagem Sonora (Musical)

- acompanhamento de ritmos de músicas com palmas, gestos, dança, utilizando instrumentos musicais elementares;
- produção de sons vocais, com as mãos, os pés, objetos, discriminando-os;

- imitação de ruídos e vozes de animais;
- brincadeiras com jogos cantados e rítmicos;
- desenhar ao ritmo da música;
- contato com diferentes tipos de música (popular, clássica, folclórica e outras);
- atenção ao silêncio.

Linguagem Corporal (Movimento)

- conhecimento e identificação das partes do seu corpo;
- expressividade e uso das possibilidades do próprio corpo;
- equilíbrio e coordenação do próprio corpo e no movimento com objetos;
- exploração das possibilidades do próprio corpo para fazer o que deseja e o que é solicitado em situações de jogo coletivo (engatinhar, andar, correr, saltar, subir, descer, passar por cima, por baixo, por túneis);
- expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, postura e linguagem oral (dramatização, mímicas).

Linguagem Iconográfica

- contato com sinais, símbolos, signos, ícones e gráficos, para começar a conhecer o seu significado.

Eixo Conhecimentos Lógico-Matemáticos

- contagens orais;
- comparações de objetos e pessoas (tamanho, peso, altura);

- agrupamento de objetos segundo características determinadas (cor, espessura, forma, tamanho);
- encaixe, desencaixe;
- produção e observação de movimentos de objetos (empurrar, rolar, arremessar, deixar cair, balançar, derrubar);
- colocação de objetos, figuras, fotos... em seqüência, segundo critérios determinados (tempo, tamanho);
- percepção dos lugares e posições que os objetos ocupam no espaço (frente, lado, atrás, perto, longe, no meio).

Eixo Conhecimentos da Natureza e da Sociedade

Em relação ao indivíduo e ao grupo

- expressão dos desejos, necessidades, preferências e desgostos, oralmente ou através das atividades do dia-a-dia;
- conhecimento do próprio corpo e das emoções que sente;
- conhecimento do próprio nome e das pessoas de seu convívio;
- identificação de características próprias e das pessoas com as quais convive;
- identificação de diferenças que caracterizam o sexo feminino e masculino;
- realização de atividades ao seu alcance, por solicitação e por iniciativa própria;
- escolha, exploração e uso dos diversos tipos de brinquedos disponíveis, individualmente e junto com os companheiros;
- respeito a regras de convivência social;
- interação com outras crianças em situações cotidianas;
- higiene das mãos, com ajuda da professora ou da auxiliar;
- controle dos esfíncteres.

Em relação à natureza e à sociedade

- discriminar fenômenos da natureza e mudanças climáticas;
- identificar diferentes tipos de alimentos, diferenciando sabores, odores, etc.;
- identificar propriedades dos materiais (textura, consistência, temperatura, coloração, luminosidade);
- conhecimento e valorização de diferentes tipos de plantas (ornamentais, frutíferas);
- identificação de diferentes tipos de animais e suas características;
- cuidados em relação aos diferentes animais;
- conhecimento e cuidados em relação a alguns perigos mais próximos.

Espaços pedagógicos

São espaços pedagógicos de educação infantil à medida que criam ambiente lúdico; que sejam o espaço do brincar. Cada sala terá Centros de Atividades que possibilitem a realização simultânea de atividades diversificadas. Exemplos: Centro do Lar, Centro de Artes, Centro de Dramatizações, Centros de Invenções, Centro de Ciências, Centro de Comunicações, Centro de Leitura, Centro de Construção, Centro de Jogos de Mesa. Ambientes externos serão amplamente aproveitados.

Avaliação

Não haverá notas nem conceitos, mas relatórios trimestrais, individuais, descrevendo o progresso de cada criança, segundo seu próprio processo, e relatórios de grupo, narrando e refletindo

sobre alguns aspectos de particular interesse do processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo no período. Esses relatórios serão comentados com os pais, visando ao conhecimento mais amplo e aprofundado de seus filhos e do papel da creche.

Implementação

Um plano diretor foi elaborado e está sendo executado para reformular ambientes físicos; constituir novo modelo de equipes; novo sistema para gerenciar a educação, que transcenda o antigo ato de administrar os registros escolares; construir novo modelo de salas de aula e espaços complementares. A ênfase, entretanto, no momento, está em acompanhar as ações e movimentações docentes e discentes, realizando intervenções de capacitação dos profissionais em serviço, que garantam a implantação total das novas concepções pedagógicas criadas.

Gestão Democrática da Instituição de Educação Infantil: a experiência da “Vivendo e Aprendendo”

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Psicóloga; professora da Universidade de Brasília (UnB)
e consultora em psicologia da Escola de Educação Infantil
“Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo”.

Introdução e história

Muito se tem pensado sobre a importância da estrutura administrativa das escolas, para a implementação de um trabalho pedagógico de qualidade.

Recentemente, o governo federal e alguns governos estaduais têm dado ênfase à participação de pais de alunos na educação formal de seus filhos, seja introduzindo a eleição de diretores pela comunidade de pais dos alunos e profissionais da escola, seja incentivando a participação dos pais no aprimoramento do espaço físico ou das atividades da escola.

Neste texto, vamos relatar a experiência de uma escola de educação infantil, a Vivendo e Aprendendo, que foi idealizada e implementada democraticamente, e que até os dias de hoje, com dezoito anos de existência, mantém uma estrutura administrativa exemplarmente democrática.

Uma associação de pais e professores sem fins lucrativos – é como se define a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, situada em Brasília, Distrito Federal.

A Associação começou a ser idealizada por pessoas que decidiram se reunir, em 1980, em grupos de estudo sobre educação, numa época em que o País se preparava para sair do longo período de obscurantismo e silêncio do regime ditatorial militar.

Havia muito o que pensar. Era importante que se reconhecesse a necessidade de uma reeducação para a discussão, a organização do trabalho e o direcionamento do esforço, com vistas a uma realização efetiva, que buscasse transformar em ação a crítica que se delineava cada vez mais claramente: a concepção de educação, expressa no cotidiano das escolas para crianças no Distrito Federal, contrastava muito com as idéias que surgiam no grupo.

O grau de comprometimento das pessoas com o grupo de estudos resultou na concretização de suas idéias. Em 1982, alugaram um galpão e foi iniciado um trabalho com 18 de seus filhos em idade pré-escolar, de um ano e meio a 4 anos, assumidos por dois professores contratados e, ainda, sem uma estrutura formal de

decisão, mas adotando uma administração rotativa, realizada pelas mães e pais envolvidos.

Nesse momento, o trabalho pedagógico dos professores, alunos de graduação na Universidade de Brasília (UnB), era orientado por uma das mães e uma pessoa envolvida com o grupo, com formação adequada para esta tarefa.

Com o aumento do número de alunos, o grupo, decidido a melhorar as instalações da escola, optou por determinar uma forma jurídica para a entidade mantenedora da pré-escola, que viabilizasse o investimento de recursos financeiros na escola: a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo foi registrada, em outubro de 1982, como uma sociedade civil, sem fins lucrativos.¹ Esse formato da entidade garantia o acesso, a participação e a decisão igualitária e democrática de todas as pessoas interessadas na experiência.

A idéia de um espaço de educação sem dono, ou com todos sendo seus donos, contemplava a concepção de um espaço democrático de formação de pessoas, a partir de uma tenra idade, e de encontro de pessoas que comungassem idéias e se envolvessem em estudos e reuniões deliberativas sobre os rumos da própria Associação. O Centro de Vivência, outra instância compreendida na Associação, foi pensado para desenvolver trabalhos artísticos (música, teatro, artes plásticas, dança), de recreação e de convivência livre (grupos de estudo, seminários, mostra de filmes, etc.), voltados para crianças, jovens e adultos.

A estrutura administrativa da Associação tinha como instância soberana a Assembléia Geral de todos os associados, uma Diretoria Executiva (presidente, vice-presidente, secretário-geral, 2º secretário, tesoureiro e 2º tesoureiro) eleita anualmente, composta por associados (pais e professores), para gerir a Pré-Escola e o Centro de Vivência.

¹ Sobre a história da associação, consultar a revista *Escrevendo e Aprendendo*, ano 1, v. 1, 1998.

O percurso, a maioria

Dezoito anos se passaram desde que foi fundada a Associação, conhecida como Vivendo e Aprendendo.

Nesse período, a Associação foi palco de muitas discussões, tanto sobre o projeto pedagógico da escola infantil, como voltadas para a otimização das práticas administrativas, que tinham de ser traduzidas para o fazer miúdo do dia-a-dia.

Para os que estivemos presentes em vários momentos de estruturação da pré-escola, desde a época em que esta só se ocupava de crianças de um ano e meio a 4 anos, até hoje, quando trabalha com 130 alunos, em turmas do Maternal ao Pré, que saem da Vivendo para as escolas do ensino fundamental público e privado todos os anos, é possível recuperarmos o fio histórico de uma experiência de esforço e prazer, fazendo um balanço positivo dessa experiência educacional associativista.

Podemos fazer o resgate dos momentos marcantes da história da Vivendo, tendo como critério os períodos de gestão de cada diretoria eleita, ao longo desses dezoito anos. São muitas as caras assumidas pela Associação e pela escola, foram muitas as assembleias realizadas, adentrando noites, alterando os ânimos e, finalmente, resultando em decisões importantes para o andamento da atividade comunitária. As pautas se marcavam por discussões sobre diretrizes pedagógicas da escola, valor das mensalidades, admissão e demissão de pessoal, construção de novas salas, implementação de campanhas de matrícula, dentre outros assuntos.

A composição da diretoria (a personalidade e a profissão das pessoas e seu estilo de atuação prática), a plataforma política proposta por ocasião da eleição e as circunstâncias típicas de sua gestão (construção do parque, introdução da sala do Jardim III ou Pré, introdução de uma instância, mista, de negociação salarial com professores e funcionários e de outra responsável pela admissão, progressão e demissão de professores e funcionários) nos fazem lembrar os momentos que, de tão difíceis, pareciam os últimos da Associação.

De tempos em tempos, a organização administrativa da Associação ia se aprimorando, com formas que subsistem até hoje e outras que não se sustentaram com o tempo e a experiência.

Uma dessas formas, que persiste até hoje, foi o estabelecimento de comissões de trabalho. No início da Vivendo, eram os próprios associados, pais e professores, que assumiam muitos dos trabalhos de manutenção e construção na escola: cortar a grama, pintar as salas e os aparelhos do parque, consertar telhados. Com o aumento de alunos, a comunidade teve que se organizar cada vez mais para dar conta das demandas da Associação. Foram criadas, então, comissões de trabalho, compostas de pais e professores: a Comissão de Espaço Físico, que cuida da construção e manutenção das salas e do parque; a Comissão de Higiene e Saúde, responsável pela orientação da equipe de limpeza e pelas campanhas para o controle de piolhos e de vacinação, por exemplo; a Comissão de Eventos, que coordena as atividades festivas e comemorativas da escola; a Comissão de Comunicação, que edita o jornalzinho da Associação, o *Pequenas Notas*, e prepara o material para a divulgação externa do trabalho da Vivendo e Aprendendo. Há, algumas vezes, o estabelecimento de comissões de caráter eventual, dependendo da necessidade da comunidade.

Quando os pais matriculam seus filhos na escola, tornam-se associados da Vivendo e se envolvem, na medida de sua disponibilidade, nas Comissões de Trabalho.

Além das comissões, os conselhos são parte integrante da estrutura da Associação, desde seu início: o Conselho Fiscal e o Conselho Pedagógico. O primeiro examina as contas da Associação e o segundo, composto pelos(as) coordenadores(as) das áreas de pedagogia e psicologia, por pais e professores, pensa as diretrizes e atuações educacionais da escola.

A Associação conta com um corpo de funcionários na secretaria e na manutenção, que, embora exista desde o início, tem se tornado mais complexo, à medida que a escola se expande.

Como muita coisa vem mudando na relação dos pais com a escola, até pelo aumento de sua população, além da mudança

do cenário sociopolítico, muitas atividades, que antes eram atribuições dos pais e professores e que, recentemente, vêm sendo terceirizadas, são realizadas em eventos associativos e mutirões de trabalho nos finais de semana, com o intuito de unir as pessoas, resgatar simbolicamente o sentido da Associação, e proporcionar às crianças a oportunidade de trabalharem, com seus pais e as outras famílias e colegas, para melhorar sua escola.

Administração e pedagogia: as duas faces de uma mesma moeda

Desde sua concepção, a Associação foi pensada de uma maneira global, compreendendo-se que a forma como se organiza o cotidiano da escola deve ser compatível com os princípios filosóficos que a alicerçam, assim como deve ter identidade com a compreensão e a prática de educação que ela assume.

A Vivendo e Aprendendo é um lugar de educação de crianças e adultos. Os pais e professores, que fazemos ou fizemos parte dela, nos transformamos. Vivemos momentos difíceis de conflitos, dúvidas e dificuldades, revendo valores arraigados em nós por uma formação competitiva e individualista, aprendendo a compartilhar um cotidiano de trabalho e de prazer.

Desde seu início, estudando teorias psicológicas e educacionais e se apropriando delas de uma forma crítica e criativa, a Vivendo e Aprendendo tornou-se um referencial teórico-prático em educação infantil em Brasília, recebendo, semestralmente estudantes de pesquisa e estagiários das áreas de educação, psicologia, antropologia, sociologia, comunicações, dentre outras, da UnB e de outras instituições de ensino universitário da cidade. A imprensa local, escrita, falada e televisiva, tem visitado a escola e publicado matérias sobre o tipo de trabalho que lá se desenvolve.

Concebida como uma escola infantil de pais e professores, a Vivendo e Aprendendo, organizada em turmas de 16 alunos coordenadas por dois professores, conta com a participação

dos pais na rotina de trabalho com as crianças, agendando com eles atividades como: contar histórias, coordenar a atividade culinária, colaborar em pesquisas, propor jogos, brincadeiras ou atividades de artes e ajudar em passeios ao zoológico, parques, museus e exposições. Além disso, as famílias recebem a visita anual das crianças da turma de seus filhos e, podem, espontaneamente, passar o dia na escola, ajudando as coordenadoras, ou em trabalho das comissões de que fazem parte.

Mas, para tudo isso, há um período de adaptação: as crianças que entram, bebês ainda, na escola, são acompanhadas pela mãe, pai, avó ou babá, que fica em sala até a criança se vincular aos professores (que são, sempre que possível, um homem e uma mulher por sala); depois, fica em algum ponto da escola fora de sala, até que a criança se sinta segura para se despedir dela ou dele, o tempo que for necessário, ou possível aos adultos, para a adaptação da criança. Os pais, eles mesmos, passam por um período de adaptação, em que vivenciam, ainda sem compreender, o dia-a-dia da escola, assumem tarefas das comissões, participam da rotina da sala de aula, conhecem outros pais, num processo de introdução na vida associativa que respeita seu próprio ritmo.

A rotina das turmas compreende uma atividade de concentração seguida de uma de expansão, e o espaço físico da escola é propício para isso: as salas são casinhas individuais, cada uma pintada de uma cor, separadas por jardins com: árvores frutíferas, horta, parque, uma pracinha central, um grande gramado e um galpão. As turmas se encontram no parque e fazem, às sextas-feiras, um lanche coletivo e uma atividade vertical, comum a todas (e proposta por uma das salas, a cada semana), como um ritual, uma festa que comemora a semana de trabalho.

A educação das crianças na Vivendo e Aprendendo fundamenta-se na concepção da criança e do ser humano em geral, como o ser da incompletude e da busca, cuja existência é marcada por conflitos e contradições, e se realiza no social, nas relações com as outras pessoas, e cuja identidade se forma em oposição ao

outro, desenhada com os contornos da cultura em que ela vive e, ao mesmo tempo, marcada por uma forma original de ser e viver.²

Essa maneira de pensar sobre a criança faz da Vivendo e Aprendendo uma escola diferente das outras. As crianças não são reprimidas em suas expressões de agressividade, nem se definem suas formas de expressão artística. "Cada um tem seu jeito" é uma idéia presente no cotidiano da escola.

Com relação à construção da moralidade e da autonomia, as turmas elaboram seus combinados para dar conta do estabelecimento dos limites e das possibilidades de relações entre as crianças, delas com os adultos e com o ambiente; desde a entrada da criança na escola, ela ouve o professor dizer "eu não gostei!", sempre que ela tira o brinquedo de outra criança, bate no colega ou joga um brinquedo no chão, por exemplo. Aos poucos, a criança vai observando que a atitude do professor não é só em relação a ela, mas com todos os que fazem aquele tipo de coisa, e vai assumindo, ela mesma, essa reação e a expressão "eu não gostei", em situações em que é lesada por algum colega, ou ao ver alguém fazendo algo que julgue inadequado. Assim, é muito comum o "não gostei!" (ou "não dotei!") ser uma das primeiras manifestações verbais da criança de 2 anos. O professor, então, faz a mediação dos conflitos entre as crianças e vai sintetizando sua avaliação de situações em pequenas regras, os combinados. Esses combinados vão sendo resgatados a cada situação de conflito que os desrespeitem, quando o professor relaciona a ação transgressora com a regra. Aos 3 anos, aproximadamente, a criança já começa a se opor às outras, a distinguir-se, e o professor a encoraja a se colocar no lugar do outro: "Alguém já bateu em você? Doeu? Então, nele também dói". Nas turmas de crianças mais velhas, este processo é feito por elas mesmas, que julgam a situação, com a mediação do professor nas suas discussões, recuperando as situações e ajudando-as a analisá-las. O "não gostei!" vai sendo, assim,

² As teorias que fundamentam a prática da Vivendo e Aprendendo são, basicamente, as de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Sigmund Freud.

incrementado por análises da situação em toda a sua complexidade. Não se encoraja a atitude de revanche, mas a conversa, com o posicionamento das duas crianças e a mediação do professor. Tendo este tipo de vivência, a criança vai internalizando formas de lidar com situações de conflito, baseadas nas noções de respeito e justiça, e se tornando mais autônoma para superá-las.

O trabalho nas várias áreas do conhecimento, nas expressões artísticas e corporais, é proposto em consonância com os interesses típicos do momento de desenvolvimento das crianças, respeitando as motivações expressas no grupo, sendo voltado para colocá-las em contato com as concepções, formas de organização e produções construídas histórica e socialmente, num processo para torná-las contemporâneas de sua época. Ao mesmo tempo, o trabalho é realizado num ambiente lúdico, propiciando a participação de cada criança e a colaboração mútua, valorizando as formas criativas de cada uma se colocar nas situações, "do seu jeito", e colhendo as suas hipóteses, intuitivas ou fantásticas, sobre os assuntos a serem abordados, para depois orientar pesquisas, baseadas nessas hipóteses.

Ser uma criança da Vivendo e Aprendendo, um "vivendinho", como se costuma dizer, é ter a oportunidade de ser uma criança participativa, criativa, que conhece as brincadeiras tradicionais e as atuais, que pode tomar posição nos conflitos e tentar resolvê-los conversando, que chama o professor pelo nome,

que sobe em árvores, que organiza a própria sala com o professor e os colegas, que é encorajada a brincar "com os brinquedos da moda" de maneira crítica e criativa.

A Vivendo e Aprendendo, portanto, é um espaço de educação de crianças e adultos, pois estes têm a oportunidade de conhecer os princípios e as teorias que sustentam a educação de seus filhos, além de participar do cotidiano da escola. E, o mais importante, têm o direito de questionar tudo isso e de fazer propostas, que serão ouvidas e discutidas.

O que sustenta, afinal, essa experiência, que se mantém durante todos esses anos, aprimorando-se e expandindo-se?

Certamente, é a harmonia entre a forma como a Associação foi concebida, os princípios que assumiu e a maneira como se viabiliza administrativa e pedagogicamente. A Associação não atua no sentido de responder a uma demanda do mercado, mas faz propostas calçadas em sua concepção de educação e de ser humano.

A forma de gestão democrática e a prática pedagógica se legitimam mutuamente: na Vivendo e Aprendendo, educa-se a criança em ambiente sustentado por uma estrutura democrática e participativa, por meio de práticas que valorizam a participação e a democracia, dando voz a todos os seus associados e, especialmente, às crianças.

Vivendo e aprendendo a conviver.

A Experiência do Agrupamento Vertical numa Creche

Regina Orth de Aragão
Francimary Lima Domingos
Nelúzia Fernandes de Almeida
Marco Aurélio Freitas

Os autores são, pela ordem, respectivamente, psicanalista e coordenadora; pedagoga; psicóloga; nutricionista do Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil (Cindi), em Brasília (DF).

Este trabalho se desenvolve na creche do Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil (Cindi), em Brasília, e é coordenado por uma equipe interdisciplinar que acompanha a criança nos vários aspectos do seu desenvolvimento. A equipe é composta por psicanalista, pediatra, psicólogas, pedagoga, nutricionista, administradora, contando ainda com educadoras, recreadores especializados e todo pessoal da área de apoio.

O agrupamento das crianças segundo o critério da verticalidade, que é por vezes também chamado de agrupamento familiar, foi adotado nessa creche desde sua abertura, em 1984, inicialmente para as crianças de 4 meses a 2 anos de idade, e estendido, após dois anos, para as crianças de 2 a 4 anos.

Ao longo desse período, temos vivenciado a experiência com riqueza de ensinamentos para todos os envolvidos, tanto para a equipe da creche, como para as famílias, ensinamentos que vieram, em grande parte, do desafio de lidarmos com as diferenças entre as crianças, uma característica essencial do agrupamento vertical.

O que nos levou a adotar essa forma de agrupar as crianças? Durante a elaboração do projeto para a creche, definiu-se esse agrupamento como uma tentativa de evitar um dos grandes inconvenientes das creches, que consiste em expor os bebês e as crianças de até 2 anos a mudanças sucessivas do vínculo com os educadores, com as pessoas que cuidam delas. Desde os trabalhos de Bowlby (1958), sabemos da importância fundamental para as crianças pequenas da continuidade do vínculo com a mãe ou com o adulto que a substitui. O comportamento de vinculação é definido como sendo todo comportamento da criança que tem, como conseqüência e função, criar e manter a proximidade ou o contato com a mãe ou com a pessoa que a substitua. A qualidade dessa vinculação influencia, de maneira decisiva, os outros sistemas relacionais da criança ao longo do seu desenvolvimento.

Assim, para a divisão dos grupos, o agrupamento vertical (AV) caracteriza-se pelo atendimento a crianças de uma faixa etária ampla, numa mesma sala, estabelecendo dois grupos:

O primeiro grupo (AV-1) é composto por crianças na faixa etária de 4 meses a 2 anos, num total de 15 crianças por sala, com 3 educadoras, e o segundo agrupamento (AV-2) é composto por crianças na faixa etária entre 2 a 4 anos, sendo 18 por sala, com 2 educadoras.

É necessário frisar que a colocação da criança em cada agrupamento não é rígida, e que a opção do grupo para o qual será encaminhada depende da observação individual realizada, durante a entrevista de matrícula, por membros da equipe técnica. Portanto, para definir o grupo de cada criança, levamos em consideração, além da sua idade cronológica, o seu desenvolvimento global.

Outro aspecto muito importante é que esse tipo de agrupamento, ao possibilitar maior tempo de permanência da criança com o mesmo educador, garante o estabelecimento e a continuidade do vínculo, ao mesmo tempo que evita as situações causadas por repetidas mudanças que freqüentemente abalam a estabilidade emocional das crianças na primeira infância.

Uma outra característica desse tipo de agrupamento é favorecer o atendimento mais individualizado a cada criança, pois crianças de idades diferentes têm ritmos naturalmente diferenciados. Dessa forma, procura-se evitar também um outro inconveniente dos grupos homogêneos de crianças pequenas, em que as necessidades de cuidados e de alimentação se apresentam em momentos próximos, ao longo do dia, acarretando tempos de espera inevitáveis e penosos para as crianças. Com ritmos naturalmente diferentes, é possível organizar as rotinas de atendimento, de modo que os educadores possam responder individualmente às necessidades das crianças sob sua responsabilidade.

Essa divisão possibilita, também, a estimulação natural entre as crianças. Devido à composição heterogênea do grupo, as diferenças individuais são mais evidenciadas, com uma variedade maior de aptidões e de comportamentos, e essa exposição à diversidade tem se mostrado extremamente estimulante tanto para os mais novos como para os mais velhos. Observamos que os mais novos beneficiam-se muito do convívio com os mais velhos, que

lhes servem de modelo, e que estes, por seu lado, se valorizam nesse papel de modelo e mesmo de auxiliares dos menores, podendo, além disso, recordar suas próprias vivências através da observação dos outros. Essas experiências compartilhadas constituem-se uma interação saudável para o desenvolvimento de todos.

Os pais, de início, muitas vezes manifestam seu receio em relação a esse agrupamento, temendo pela segurança de seus bebês no convívio com os maiores, ou supondo que seus filhos maiores poderão regredir em contato com os menores. Entretanto, os pais terminam constatando que no agrupamento vertical a criança pequena tem mais oportunidades de aprender com as crianças maiores, que os mais velhos sentem-se orgulhosos de suas próprias conquistas, e que todas as crianças da turma beneficiam-se do atendimento mais individual do educador.

Observamos, em nossa experiência, a variedade e a riqueza das trocas entre as crianças e a facilitação das atitudes de cooperação e de respeito entre elas.

A metodologia da creche baseia-se no processo natural de desenvolvimento e de aprendizagem. Portanto, tudo aquilo que acontece com a criança na creche, desde o "bom dia" de entrada ao "até amanhã" de saída, são experiências envolvidas com a sua formação, que contribuirão para o seu desenvolvimento pleno e sua integração social. Essas experiências podem ser de caráter psicomotor, intelectual e socioemocional e são resultantes da ação da criança no ambiente de creche. É agindo e interagindo com pessoas e objetos que a criança estrutura as bases de sua personalidade e se desenvolve.

É necessário que os educadores que cuidam das crianças saibam como ajudá-las em seu desenvolvimento, utilizando as técnicas simples que constituem a estimulação precoce. Essa estimulação envolve a relação adulto/criança, através de gestos e palavras. O estímulo deve ser adequado à idade e ao desenvolvimento da criança, respeitando suas características próprias, como base de todas as atividades propostas pelos educadores.

No AV-1, os educadores encorajam as crianças, estimulando-as a darem seus primeiros passos e a explorarem o meio ambiente ao seu redor, usando sempre uma linguagem oral-afetiva, atividades lúdicas, passando das atividades mais simples para as mais complexas. O educador está sempre com as crianças, brincando, "ensinando-as" e estimulando-as a fazerem as coisas por elas mesmas. Nesse agrupamento trabalha-se muito com a música, que representa mais uma atividade na rotina das salas. As músicas levam as crianças a reconhecerem e a usarem o seu próprio corpo como um meio de expressão.

O trabalho diversificado, com seu caráter livre e criador, permite à criança movimentar-se pelo ambiente, fazendo opções entre as atividades oferecidas segundo sua vontade. Por essa razão, as salas são organizadas de maneira a possibilitar essa autodireção da criança, que a faz crescer intelectual, afetiva e socialmente.

No que concerne o AV-2, as propostas de atividades são sempre planejadas a partir de um fato ou assunto gerador trazido pelas crianças, no sentido de explorar ao máximo as experiências concretas ocorridas a cada momento no ambiente da creche. As crianças aprendem com sua própria experiência; percebem o novo, por comparação com o objeto conhecido, descobrindo e estabelecendo semelhanças e diferenças entre ambos; elas precisam "ver com as mãos", pegar, ouvir e falar sobre o que fazem para explorar os objetos do ambiente e assimilar as experiências.

As salas de estimulação desse agrupamento são também organizadas de modo a permitir que atividades diferentes sejam oferecidas ao mesmo tempo. Assim, as crianças, em diferentes etapas de seu desenvolvimento, podem desenvolver plenamente suas ações de acordo com suas possibilidades individuais. A organização das salas, de forma múltipla e variada, em torno de centros de interesses, é fundamental para atingir esses resultados.

Não existe, portanto, objetivo predeterminado a ser perseguido por todo o grupo, pois são grandes as diferenças entre as crianças nessa faixa etária, mas é importante saber estimular

naturalmente o desenvolvimento, estando sempre atento para descobrir como a criança aprende e como aprender com ela também.

Essa organização reflete-se, inclusive, nos procedimentos das áreas de saúde e de nutrição da creche, além dos já salientados com relação ao enfoque psicopedagógico.

No que se refere ao atendimento alimentar, o agrupamento vertical requer certos procedimentos práticos, e suscita experiências e comportamentos muito próprios e distintos do que é observado em um agrupamento homogêneo. A própria elaboração do cardápio, instância onde se convergem e se materializam todos os princípios da nutrição saudável, é realizada em nível de sua adequação de aportes nutricionais e enquanto veículo dinâmico de referência e estabelecimento de hábitos alimentares pertinentes.

Ao considerar que na faixa etária de 4 meses a 2 anos encontramos todas as etapas do desenvolvimento alimentar vivenciadas e elaboradas pela criança, referindo-se ao processo anatômico e fisiológico de maturidade ingestiva e digestiva, e à introdução gradativa de novos alimentos, o cardápio é elaborado de maneira que atenda às especificações dessas etapas, oferecendo todas as possibilidades alimentares demandadas. Nesse sentido, de acordo com o cardápio prescrito, fórmulas lácteas, sucos de frutas, frutas em porções, sopa pastosa de legumes, legumes cozidos em porções, cereais e leguminosas na forma de "papa" e cozidos inteiros, carnes moídas, desfiadas e em pedaços, verduras e legumes crus são encaminhados pelo serviço de copa às salas, local das refeições.

Uma vez nas salas, os educadores administram as refeições às crianças de acordo com suas demandas individuais. Nesse manejo, as crianças menores (bebês) são atendidas preferencialmente, enquanto os maiores se preparam para o momento da refeição e a recebem logo em seguida. É importante destacar que essa dinâmica se processa naturalmente, repercutindo na diminuição de possíveis estados de estresse, tanto por parte das crianças como dos educadores.

Constatando que grupos heterogêneos proporcionam situações de troca e estímulos muito ricos no seu convívio, podemos estender essa prerrogativa ao momento das refeições.

O trânsito de comportamentos alimentares diversos faz com que a criança tenha a oportunidade de entrar em contato com experiências alheias, levando-a ao interesse em conhecer novos alimentos e consistências, além de estimulá-la a desenvolver capacitações importantes, como no caso dos menores, a habilidade e a disposição para mastigar e alimentar-se com as próprias mãos.

É freqüente a admiração dos pais ao se depararem com seus filhos numa atitude autônoma, no seu entender precoce, manipulando o talher e levando-o à boca com o alimento.

A participação dos educadores nesse "*setting*", monitorando todo o atendimento alimentar, é fundamental, assim como o envolvimento da família e a implicação de toda a equipe, seja técnica, seja de apoio, da creche.

Ao adotar tal modo de agrupamento, pressupomos a necessidade de uma organização específica da instituição, valorizando especialmente o treinamento e a supervisão constantes de todos os educadores responsáveis pelos grupos de crianças, assim como de todos os membros da equipe.

Referências bibliográficas

AINSWORTH, M. *The secure base*. New York : John Hopkins University Press, 1974.

BOWLBY, J. The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, New York, v. 39, p. 350-373, 1958.

Relacionamentos são Coisas Vivas: o papel da creche

Júlia Maria Passarinho Chaves
Pedagoga; diretora do Instituto Natural de Desenvolvimento
Infantil (Indi), em Brasília (DF).

O sol ainda não surgiu, mas o dia já amanheceu para muitas mulheres, mães como a Rosália. Amamenta o pequeno Sidnei, de 6 meses, enquanto seus outros três filhos dormem. Seu pensamento vaga entre as preocupações com os filhos, a insatisfação no trabalho e a tristeza pelo abandono do companheiro.

No mesmo momento, não muito distante dali, Maria, com os dois filhos no colo, segue a sua rotina, mais angustiada do que nunca, por ser hoje o terceiro dia em que não tem notícias do marido alcoólatra.

José aconchega o filho de dois anos, enquanto este toma tranqüilamente a mamadeira preparada com zelo pelo pai, antes de colocá-lo no ônibus da creche.

João e Antônia, desde muito cedo, antes dos cinco filhos despertarem, conversam sobre o orçamento doméstico e as dificuldades de emprego para a mulher, que começa a dar sinais de desespero.

Rita acorda disposta a declarar seu incômodo com a monitora de seu filho, por ser a terceira vez que ele chega em casa mordido por um de seus colegas. Laura prepara-se para a dolorosa despedida dos seus meninos, que todos os dias choram muito e resistem a se afastar da mãe e a ficar na creche.

O ponto comum entre essas histórias é a presença de fortes emoções nas relações entre as pessoas. Cada um, seja criança ou adulto, chega à creche trazendo as suas expectativas, buscando satisfazer os seus desejos, fazendo as suas exigências, projetando seus sonhos. Na verdade, todas essas questões ecoam as histórias de vida de cada criança cuja família, como tal, tem sua especificidade, seus limites, suas possibilidades, valores, posturas e crenças de vida que alimentam o agir de cada um. Por outro lado, é o encontro da pluralidade dessas emoções que vai definindo e interferindo nas relações com a creche. O ponto de convergência entre todas as famílias e funcionários desse espaço de educação é o fato de todos, sem exceção, buscarem o melhor para a criança: o maior conforto, a melhor acolhida, uma formação mais completa.

O fundamental na relação desta tríade criança-família-creche é a definição das funções desses dois mundos da criança. Definição que se estabelece no esclarecimento dos direitos e dos deveres que cabem a cada um. Uma boa relação passa pela clareza dos seus papéis, pelo respeito entre cada um e pelo compartilhamento das ações em prol da criança, que é o maior objetivo de todos os envolvidos no seu processo de desenvolvimento.

Quando sabemos o que queremos – o que nos cabe nesta relação –, lidamos melhor com o *como* e o *que* cobrar, o como corresponder, de que forma agir e o que esperar do outro. No convívio mais honesto e claro, fica bem mais fácil lidar com as mazelas, com as dificuldades, com os defeitos, com o discernimento, as vantagens e habilidades de cada um.

Viver é, acima de tudo, relacionar-se. O relacionamento depende das atitudes que são tomadas e estas, por sua vez, podem favorecer, positivamente ou negativamente, o outro. A criança, ser-em-desenvolvimento, evolui em sincronia com essas relações. Logo, o efeito da creche no desenvolvimento das crianças também será, de certa forma, proporcional aos tipos de relacionamento que lá ocorrem e se vivem.

Pensemos nas três relações que acontecem em qualquer estrutura de atendimento à criança: com as competências do bebê, com as famílias e das crianças entre si.

A *relação com as competências do bebê* (criança): um ambiente bem organizado e definido é um ambiente rico de estímulos e desafios ao desenvolvimento, que facilita a realização de propostas educacionais, as quais serão verdadeiras vivências num crescer mais abrangente. Não basta um bom acolhimento afetivo, uma maternagem segura, apesar de as garantias afetivas serem vitais para qualquer ser humano. Não são, porém, suficientes no processo de desenvolvimento e na evolução dos bebês e das crianças. É preciso estar atento às possibilidades da criança para promover as condições básicas de experiências, de trocas e desafios que lhe promoverão o seu crescimento, a sua evolução.

Hoje, os educadores, os pais e mesmo os pesquisadores se surpreendem com a impressionante rapidez com que as competências do bebê se manifestam, segundo revela um grande número de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Já ouvimos falar de psicanalistas de bebês, de registros de memória intra-uterina e tantas outras descobertas que estaremos, com certeza, atrasados se não fizermos um acompanhamento diário delas. O melhor de tudo isto é podermos promover essas experiências na rotina da creche. As atividades que despertarem curiosidade, que possam ser realizadas com certa autonomia pelas crianças, desde que sejam lúdicas, coletivas, diversificadas e bem distribuídas ao longo do dia, são propostas ricas que estarão atendendo às demandas e questões que levantamos.

No que diz respeito à *relação com as famílias*, exemplificada no início deste artigo, cremos que o mais determinante no sucesso desse contato imediato e profundo em todos os graus, entre creche e família, está na definição dos papéis de cada um desses mundos básicos do bebê (da criança). Cada qual tem sua tarefa e importância, específicas e complementares. A sabedoria está em poder tornarem-se parceiros nesse momento especial das crianças. Respeitar as tarefas de cada um, trocando informações e apoiando-se em subsídios facilitadores do fazer de cada um, é a grande tarefa dessa relação.

As *inter-relações* abrangem: a) as relações dos bebês/crianças entre si, b) as relações de todos os adultos que compõem a organização creche e c) as relações desses adultos que convivem direta ou indiretamente com os bebês/crianças. Entender a realidade de vida de cada criança é condição para respeitá-la no seu tempo psicológico e biológico. É favorecer a percepção e o contato de uma criança com a outra. Estando elas num mesmo nível de vivências, absorvem e alimentam-se nessa realidade, construindo um saber mais natural, original e profundo. A busca curiosa, a fantasia envolvente e as grandes e surpreendentes descobertas permeiam as aprendizagens.

Um trabalho profissional de qualidade na creche deve estar sustentado por essas três relações. As dinâmicas de movimentação de uma ação educacional como esta passam por uma nova forma de olhar para o bebê/criança, por um fazer mais próximo e espontâneo com eles e por permitir que o outro seja o que realmente é e pode ser.

Relacionamentos são coisas vivas, dizia um poeta. Então, simplesmente vivamos! Nada é verdadeiramente tão difícil que não possa ser vivido e nem tão fácil que desvalorize, por si mesmo, o seu fazer.

A Trajetória das Creches: do bem-estar à educação – a experiência de São José do Rio Preto (SP)

Dercília Maria Nogueira Yamaguti

Coordenadora de creches da Secretaria Municipal de
Educação (SME) de São José do Rio Preto (SP).

Em junho de 1998, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SP), para dar assistência técnica às creches. Deixei a classe, onde era professora do Pré, a fim de exercer aquela função. Há dezoito anos, sou professora da rede municipal, na qual passei a maior parte lecionando em creches que têm pré-escola. Das 38 creches da rede, 26 funcionam como creche e pré-escola em período integral.

Durante o ano de 1998, fui capacitadora das professoras de Jardim I, Jardim II e Pré, que atuam nas creches. Realizava visitas para orientá-las, mas não tinha acesso às salas de berçário e maternal, que pertenciam à Secretaria do Bem-Estar Social. Havia uma separação entre professoras (de educação infantil) e monitoras (da creche). Somente aquelas eram orientadas pela Secretaria de Educação.

Além de capacitações, comecei a mostrar a necessidade de mudanças nas creches para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Das 38 creches, 2 são municipais e 36 funcionam em parceria com a Prefeitura, que repassa verba para pagamento de salários e encargos sociais, merenda, material pedagógico, limpeza, enxoval (cama e mesa), taxas de água, luz e telefone para os prédios próprios. Observe que, daquelas 36 creches, 21 funcionam em prédios da Prefeitura e as restantes 17, em terreno pertencente à instituição, mas a construção e ampliação foram feitas pela Prefeitura.

Numa reunião de pais, durante uma formatura, falei da nova visão sobre as creches, em que o cuidar e o ensinar deviam estar sempre juntos para um desenvolvimento integral das crianças, e que estas não podiam ir à creche somente para se alimentar, repousar, brincar e adquirir hábitos de higiene. Tão importante quanto isso era a aprendizagem. A boa creche é aquela que oferece oportunidades para a criança construir conhecimentos, num ambiente em que sinta prazer. Ser feliz desde o nascimento é um direito. Uma creche que veja a criança e a encare como um ser capaz de pensar e agir. Era preciso transformar a realidade atual em outro espaço, o educativo, onde os seus direitos fossem respeitados. Enfim, um espaço educacional, social e afetivo.

Essa fala causou reação, sobretudo em pessoas que não acreditavam que as creches iriam passar para a educação. Acharam que o trabalho que desenvolviam era bom, apesar de as creches serem dirigidas por encarregados com escolaridade entre a 4ª série do ensino fundamental e o nível médio. As monitoras tinham apenas o ensino fundamental. A equipe técnica da Secretaria do Bem-Estar Social era formada somente por assistentes sociais.

No ano de 1999, a Secretaria de Educação continuou com o atendimento no Jardim I e II e no Pré, sendo minha função apenas observar e registrar o trabalho desenvolvido, passando orientações para as professoras dessas instituições. O Berçário e o Maternal continuaram com a Secretaria do Bem-Estar Social.

Em dezembro desse ano, começaram as negociações para a transição das creches para a educação. Foram feitas várias reuniões, para superar as resistências. Finalmente, chegou-se a um acordo, cercado de muita tristeza e até choro por parte do pessoal da Secretaria do Bem-Estar Social. Essa resistência era compreensível, dada a dedicação profissional e o envolvimento humano dos seus profissionais das creches com o trabalho e as crianças. No final do mês, um decreto do prefeito determinou a passagem, colocando em prática o art. 89 da LDB.

Em janeiro de 2000, ainda não havia uma equipe formada e faltavam merenda, materiais de limpeza e outros. Para superar essas dificuldades, promovi reuniões com os presidentes das instituições, fazendo palestras sobre todas as adequações que teriam que ser feitas, seguindo as diretrizes da Secretaria de Educação. Passei a chamá-los de coordenadores ou diretores, de sorte que se sentiram co-responsáveis nessa transição. Reuniões foram muitas, uma ou até duas por semana. Alguns especialistas foram convidados a participar, trazendo suas contribuições teóricas e práticas. No mês de fevereiro, começou-se a elaborar a proposta pedagógica. Fez-se um projeto de capacitação continuada para todos os educadores de creches.

Capacitação, análise das planilhas de gastos, controle financeiro dos repasses da Prefeitura, orientações aos pais e

esclarecimentos ao público sobre a nova realidade que estava se implantando foram, entre outras, atividades que foram postas em prática e que ajudaram a melhorar muito a situação. Passou-se a ter funcionários com escolaridade mais alta, e o relacionamento dos adultos com as crianças teve sensível melhora.

Com muito esforço e dedicação, participei de cursos, li bastante para aprender a lidar com todo esse processo e consegui que todos os funcionários voltassem a estudar, uns frequentando o curso supletivo da Prefeitura e outros, as universidades. Existem, hoje, 25 coordenadoras cursando Pedagogia, 10 com nível superior em Pedagogia e 3 com ensino médio. Das 271 monitoras, somente 65 têm o ensino fundamental e médio e todas as outras, magistério. A Coordenadoria das Creches conta com uma equipe de coordenação administrativa e dois supervisores de ensino, que dão apoio administrativo e pedagógico às creches, e um nutricionista. A equipe administrativa está cuidando, agora, das reformas, consertos e adequações das creches, pois estas foram recebidas em estado precário. Atualmente, as creches de São José do Rio Preto servem de referência na região para outras que ainda não se adequaram.

As creches funcionam em parceria com a Prefeitura e entidades conveniadas, no horário das 7h às 18h, e atendem 5.326 crianças. Recebem orientação da Secretaria de Educação, que, devido à novidade que está sendo implantada, dá ênfase ao trabalho de estimulação e aprendizagem com as crianças desde o berçário. Nas salas, existem os "cantinhos" de atividades, onde as crianças têm autonomia para escolher os jogos e as brincadeiras. São, por assim dizer, uma verdadeira brinquedoteca. Até as cozinhas foram enfeitadas para se tornarem um espaço prazeroso.

O processo está avançado. O fato de o município ter incluído as creches em seu sistema de ensino só foi possível pelo trabalho desenvolvido com o apoio direto do secretário de Educação, que participou de reuniões com coordenadores e presidentes, atuou de forma democrática e adotou as medidas necessárias.

Apesar de São José do Rio Preto, hoje, investir menos em creche, pois o *per capita* repassado para o pagamento de salários

e encargos sociais é de R\$ 50,00, o trabalho de valorização já começou, bem como começou a mudar a prática assistencial para a educativa. Os pais e a comunidade também estão participando desse processo. Um dos caminhos para conseguir maior investimento nas creches é a criação da Associação de Pais e Amigos da Creche (Apac), com estatuto jurídico, de forma que as instituições tenham mecanismos legais para captar recursos. Onde o poder público não dá conta de atender a toda a demanda, o caminho é o da parceria.

Trabalho desenvolvido

- Planejamento didático-pedagógico com todos os coordenadores, valorizando a qualidade de ensino aprendizagem, objetivando a qualidade;
- reorganização de grupamentos de crianças por faixa etária, proporcionando aumento de vagas;
- elaboração e organização da proposta pedagógica;
- montagem da equipe de supervisão;
- reuniões pedagógicas semanais com coordenadores e mensais com o Secretário Municipal de Educação e os presidentes das instituições;
- elaboração e distribuição das atividades permanentes e plano diário de trabalho;
- capacitação continuada dos 82 professores;
- capacitação mensal dos 324 monitores;
- curso de Capacitação para Educadores de Creches (20 horas), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Perfil profissional

As novas contratações de profissionais para as creches são feitas segundo a exigência do art. 62 da LDB.

Organização do ambiente

- Os berços foram desmontados para proporcionar um melhor desenvolvimento dos bebês nas fases de engatinhar, sentar e andar, permitindo oportunidades de um crescimento saudável e feliz;
- os berçários foram reorganizados com vários cantos estruturados com colchonetes individuais e almofadas, para promover a livre movimentação, a exploração e a interação dos bebês com os objetos e companheiros e, ao mesmo tempo, os períodos de relaxamento e acolhimento;
- os espaços foram reestruturados, os brinquedos e demais materiais foram dispostos de forma acessível às crianças, permitindo seu uso autônomo e sua visibilidade. Os ambientes foram decorados com enfeites para se tornarem acolhedores e alfabetizadores;
- foram realizadas atividades fora das salas de atividades, como jogos e brincadeiras para todas as faixas etárias;
- começaram a ser realizadas atividades com as crianças nos períodos em que, antes, ficavam sentadas, encostadas na parede, na entrada, enquanto aguardavam a merenda, o banho e a saída;
- foi implantado o Projeto "*Self-service*" para as crianças a partir dos 3 anos: elas se servem sozinhas, desenvolvendo a autonomia ao decidirem sobre a quantidade de alimento que irão comer.

Higienização

- Foram passadas diversas orientações sobre a correta higiene em relação às mamadeiras, à troca de fraldas e ao banho;
- os penicos foram retirados, pois a postura das crianças que ficavam horas sentadas neles estava prejudicando o seu desenvolvimento;
- a entrega de uniformes para serem lavados em casa foi organizada, e as crianças já entram nas creches uniformizadas,

permitindo que o tempo antes empregado na lavagem das roupas nas creches fosse aproveitado para atividades com as crianças;

– foi feita uma parceria com a Secretaria da Saúde, que fornece quatro médicos para atendimento nas creches; nem todas têm, ainda, esse atendimento, mas se espera consegui-lo;

– é prestado atendimento dentário às crianças. Os dentistas se dispõem a reunir-se com os coordenadores, professores, monitores e pais, para orientações.

Parceria com as famílias

– Participação dos pais quanto aos reparos em: equipamentos, reformas no prédio, pinturas e outras necessidades, integrando os pais ao ambiente dos filhos;

– os pais são convidados a participar de reuniões com os dentistas, conselhos tutelares, profissionais do Centro de Estimulação, assistentes sociais e coordenadores.

Desenvolvimento de projetos pedagógicos

Projeto "Creche com qualidade"; Projeto "*Self-service*"; Projeto "Múltiplas inteligências através de jogos"; Medicina Preventiva; Projeto de "Promoção da saúde bucal"; "Motricidade na educação infantil"; "Prevenção da violência doméstica"; Oficina de Jogos e Brinquedos (sucatas); Mostra de Fotos (*A trajetória das creches*) e II Mostra Pedagógica.

Objetivos e Metas para a Creche no Plano Nacional de Educação*

Vital Didonet

Assessor especial da Comissão de Educação, Cultura e Desporto,
da Câmara dos Deputados, para o Plano Nacional de Educação.

* Como foi dito na seção Enfoque, deste número do *Em Aberto*, o PNE ainda se encontra em tramitação no Congresso Nacional. Tendo sido aprovado pela Câmara dos Deputados, será analisado pelo Senado Federal. Se este fizer modificações, o Projeto voltará à Câmara para reavaliação das alterações. Se não, irá à sanção. É razoável supor que não haja modificações essenciais nesses objetivos e metas, no capítulo referente à educação infantil. Talvez algo importante ocorra no capítulo sobre financiamento, o que seria desejável.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento há muitos anos esperado. Já em 1932, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação" recomendou que se elaborasse um plano amplo e unitário para promover a reconstrução da educação no País. A Constituição brasileira de 1934 determinou como competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do País". Tal plano deveria ser, segundo a Constituição, aprovado pelo Poder Legislativo. Repetido nas Constituições posteriores (com exceção da de 1937), somente em 1962 foi elaborado um plano bastante geral e amplo, de metas quantitativas e qualitativas, sem uma lei que o aprovasse. A Constituição federal de 1988 retomou o assunto, determinando que fosse estabelecido por lei o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público (art. 214).

Outra vez, essa obrigação ficou no papel, durante dez anos... Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinou que a União elaborasse o plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios e, num prazo de um ano após a publicação dessa lei, o encaminhasse ao Congresso Nacional, com diretrizes e metas para os dez anos da "Década da Educação".

A educação infantil entra bastante fortalecida nesse processo. Tendo sido definida como primeira etapa da educação básica, ou seja, como ponto de partida da educação necessária a toda pessoa, é a primeira a ser prevista. Embora não obrigatória, tem um papel transcendental na construção das estruturas de aprendizagem, na formação das capacidades de seguir aprendendo, além de sedimentar as bases da personalidade do ser humano e da cidadania. O PNE abre um capítulo para a educação infantil, com uma análise da situação atual da oferta e da demanda; estabelece diretrizes fundamentadas no conhecimento atual tanto das ciências que se debruçaram sobre a criança e seus processos de

desenvolvimento e aprendizagem quanto nas indicações da melhor prática pedagógica (essas diretrizes são analisadas na seção Enfoque, neste número); e fixa objetivos e metas nacionais para os dez anos de vigência do Plano.

Ao Plano Nacional seguir-se-ão os Planos Estaduais e Municipais, que deverão estabelecer a responsabilidade de cada ente federativo no conjunto de objetivos e metas nacionais. O que cito a seguir, portanto, deverá ser desdobrado em metas que correspondam às necessidades, urgências e possibilidades locais. Segundo a lei que institui o Plano Nacional de Educação (ou, neste momento, o Projeto de Lei...), o Poder Legislativo acompanhará a execução do PNE, a União deverá fazer avaliações periódicas, e o Congresso Nacional aprovar as medidas legais necessárias para corrigir deficiências e distorções. Esses são instrumentos importantes, em que a sociedade civil, por meio de suas organizações, poderá participar, a fim de garantir que os objetivos e metas sejam alcançados.

O PNE trata a educação infantil como um todo, mas dada algumas características próprias das faixas etárias de 0-3 anos e 4-6 anos e das atuais instituições que atendem crianças, alguns objetivos e metas se referem especificamente à creche, como se vê na relação abaixo.

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos;

2. elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil públicas e privadas que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e dos alunos com necessidades especiais

integrados nas escolas comuns¹ e das necessidades do processo educativo quanto a:

a) espaço interno com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário,

b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças,

c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação,

d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar,

e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos,

f) adequação às características das crianças com necessidades especiais;

3. a partir do segundo ano do Plano, somente autorizar a construção e o funcionamento de instituições de educação infantil, públicas ou privadas, que atendam aos requisitos de infraestrutura definidos no item anterior;

4. adaptar os prédios de educação infantil, de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes aos padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos;

5. estabelecer um programa nacional de formação dos profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, dos Estados e dos municípios, inclusive das universidades, institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:

a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade normal) e, em dez anos, formação de nível superior,

¹ A meta referente aos alunos com necessidades especiais consta do capítulo sobre educação especial.

b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior;

6. a partir da vigência do Plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior;

7. no prazo máximo de três anos, a contar do início do Plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de municípios, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação de pessoal auxiliar;

8. assegurar que, em dois anos, todos os municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais;

9. assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação nelas envolvidos, seus projetos pedagógicos;

10. estabelecer, em todos os municípios, no prazo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais;

11. instituir mecanismos de colaboração entre os setores da educação, saúde e assistência, na manutenção, expansão, administração, controle e avaliação das instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade;

12. garantir a alimentação escolar para as crianças atendidas na educação infantil, nos estabelecimentos públicos e conveniados, com a colaboração financeira da União e dos Estados;

13. assegurar, em todos os municípios, o fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional, de forma que, em cinco anos, sejam atendidos os padrões mínimos de infra-estrutura, definidos na meta nº 2;

14. incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos;

15. extinguir as classes de alfabetização, incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e, também, matricular, nesse nível, todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil;

16. implementar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local, na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos;

17. estabelecer, até o final da década, em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema;

18. adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos;

19. estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade;

20. promover debates com a sociedade civil sobre o direito dos trabalhadores à assistência gratuita para seus filhos e dependentes em creches e pré-escolas, estabelecido no art. 7º, XXV, da Constituição federal. Encaminhar ao Congresso Nacional projeto de lei visando à regulamentação daquele dispositivo;

21. Assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil;

22. ampliar os programas de renda mínima vinculados à educação,² de sorte a atender, nos primeiros anos do Plano, a 50% das crianças de 0 a 6 anos que se enquadram nos critérios de seleção da clientela e a 100%, até o sexto ano;

23. realizar estudos sobre custos da educação infantil, com base nos parâmetros de qualidade, visando melhorar a eficiência e garantir a generalização da qualidade do atendimento;

24. ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação;

25. exercer a ação supletiva da União e do Estado nos municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos do art. 30, VI, e 211, 1º, da Constituição federal.

² No projeto do PNE aprovado pela Câmara, a referência é específica ao Programa de Garantia de Renda Mínima, associado a ações socioeducativas, instituído pela Lei nº 9.533/97, mas como existem muitos outros programas com objetivos iguais, em modalidades ligeiramente diferenciadas, como o Bolsa-Escola, o Salário-Escola, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), etc., certamente prevalecerá o espírito da meta, que é estender a famílias que vivem em situação de pobreza o benefício desses programas, para melhorar suas condições de vida e facilitar as condições de educação de seus filhos pequenos.

resenhas

Educação Infantil: a creche, um bom começo

Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 151-155, jul. 2001.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos* : uma abordagem reflexiva. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

O livro foi publicado originalmente na Itália, em 1995, com o título *Manuale critico dell'asilo nido*. *Asilo nido* corresponde à creche, no Brasil. Trata-se de uma obra de 20 autores, psicólogos, pesquisadores, pedagogos, diretores de serviços de educação infantil e de escolas para crianças, sociólogos e professores universitários. A apresentação da edição brasileira é feita pela dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, que assinala: "... este é o primeiro livro completo traduzido sobre educação infantil na Itália, que, na rede pública, melhor cuida e educa suas crianças pequenas".

As organizadoras da coletânea de textos que compõem o livro são pesquisadoras renomadas na área da educação infantil e souberam escolher os temas cruciais para dar a visão crítica – como registra o subtítulo do livro – dos serviços de cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos, na Itália. Está, portanto, muito além de um manual prático para aplicação imediata no cotidiano das creches. Em vez de receitas, traz reflexões e comentários críticos sobre diversos temas que interessam e têm tudo a ver com o cotidiano, mas que dão ao leitor elementos de análise da realidade em que está imerso e um conhecimento mais profundo dos processos de desenvolvimento da criança no contexto da creche.

Na introdução, as organizadoras justificam a empreitada do livro: nos últimos anos desenvolveu-se uma cultura sobre a educação da primeira infância, tendo chegado o momento de definir alguns de seus múltiplos aspectos. Estamos, nesta mesma posição, no Brasil. Uma história de 50 anos ou mais, dependendo do ponto de partida e do conceito/modelo de creche que se adota, já nos dá matéria para analisar o que é estável e o que muda em cada momento e ambiente, o que deve ser garantido em qualquer serviço de cuidado e educação de crianças e o que é variável em função da cultura, ambiente e possibilidades locais.

A definição das diretrizes nacionais, por exemplo, não pode ser feita alheia à trajetória das creches. Temos nossa própria história, mas podemos nos servir da reflexão desenvolvida pelo conjunto de especialistas que escreveram esse livro. A grande incógnita hoje, presente na prática política e pedagógica de atenção às crianças de 0 a 3 anos no Brasil, é a relação cuidado e educação e a forma de integrar serviços e articular instituições dos setores de educação, saúde e assistência social. O livro discorre, com certa profundidade, sobre esse tema. Daí derivam questões importantes sobre o projeto pedagógico – em que a criança esteja no centro – e não sobre a instituição que oferece os serviços ou a necessidade social e econômica de sua existência.

Embora tenhamos avançado bastante nos últimos anos, na compreensão e formulação dos objetivos educacionais da creche, ainda persiste um viés histórico de assistencialismo e visões fragmentadas da criança, que influenciam as opções por objetivos incorretos ou parciais. Temos uma pedagogia ainda embrionária para a educação das crianças de 0 a 3 anos. A produção teórica e a prática pedagógica italiana, apresentadas neste livro, nos ajudam a dar novos passos.

O livro consta de cinco partes: A creche como serviço; Os adultos frente à criança e seus papéis na creche; As crianças – seu desenvolvimento, a linguagem a dimensão lúdica, a autoimagem e a construção dos conhecimentos; Alternativas à creche; Experiências de creche em oito regiões da Itália (Milão, Turim, Bolonha, Gênova, Reggio Emilia, Parma, Pistóia e Úmbria), em que se analisam diferentes aspectos das experiências – do assistencialismo à educação, o processo de elaboração do projeto pedagógico; a organização e o planejamento do serviço; a integração entre creche pública e a família; a pedagogia do bem-estar; a questão da qualidade.

Pode-se concluir com a frase com que Ana Lúcia Goulart de Faria inicia a Apresentação do livro: "Felizmente, realizou-se a tradução de um livro sobre as creches e a educação das crianças italianas de 0 a 3 anos".

Vital Didonet (Omeq)

CECCOM, Cláudio; CECCOM, Jovelina Protasio (Org.). *A creche saudável*: educação infantil de qualidade. Porto Alegre : ArtMed, 2000.

O objetivo da publicação é colocar ao alcance de todos o saber e a experiência de profissionais capazes e dedicados à educação das crianças, na expectativa de que "todas as crianças brasileiras, sem qualquer tipo de distinção, estejam em instituições de educação infantil onde serão bem-cuidadas, bem-alimentadas e terão acesso a bens culturais que antes não estavam ao seu alcance", dizem seus autores.

Trata-se de um conjunto de livro, vídeo e cartazes que apresentam as informações básicas de educação em saúde de forma agradável e em linguagem acessível ao público leigo. Está fundamentado em uma larga experiência do Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip), no campo da comunicação e da educação não formal junto às camadas populares, na experiência de um grupo de pediatras que desejavam publicar textos escritos a partir de sua experiência com crianças pequenas e da Associação Brasileira de Educação Infantil (Asbrei). Antes desta publicação, o material já havia sido testado e aplicado em um público de 50 mil crianças em oito Estados, numa parceria entre o Cecip e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

O livro consta de cinco partes: 1) O lugar da criança – que trata do início da aprendizagem, dos ambientes e materiais, da fala e da escrita, da hora da passagem, das interações na creche e na pré-escola e das diferenças entre as crianças. Essa parte aborda também o ambiente e a segurança – os espaços, sua utilização e a movimentação das crianças e as rotinas de atendimento à criança; 2) A saúde – a presença e atuação do pediatra, a educação alimentar, a saúde da boca, o que fazer em situações de emergência, por exemplo quando acontece algum acidente, o controle das doenças e as crianças com necessidades especiais na área da saúde; 3) A comunidade da instituição de educação infantil: a comunidade, os educadores, a família; 4) Guia didático para utilização dos materiais: do livro, do

vídeo e dos cartazes; 5) Relatos do processo de capacitação de educadores-multiplicadores em oito Estados da Federação que trabalham em creches comunitárias e assistenciais.

É um material de grande utilidade prática em qualquer creche, pública ou privada, urbana ou rural, do centro da cidade ou da periferia, que atende a crianças de qualquer nível socioeconômico. A maioria das creches no Brasil e, por inclusão, os educadores e o pessoal administrativo se ressentem da falta de orientações práticas na área de saúde e sobre os cuidados básicos e as providências que devem tomar quando lidam com crianças de 0 a 3 anos. Esta publicação supre, de forma superior, essa lacuna.

Vital Didonet (Omp)

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (Distrito Federal). *Proposta pedagógica para a educação infantil e o ensino fundamental : uma construção coletiva*. Brasília : Ed. Plano, 2000.

O Departamento Regional do Serviço Social da Indústria (Sesi) do Distrito Federal, que tem uma extensa prática pedagógica em educação infantil de crianças que vivem em ambientes socioeconomicamente carentes de cidades-satélites como Ceilândia e Gama, desenvolveu, entre 1999 e 2000, um processo coletivo de elaboração da Proposta Pedagógica. Durante um ano, professores, diretores, coordenadores e pais, em diferentes momentos e formas, com a participação de consultores especialistas, se envolveram em estudos, discussões, elaboração e análise das produções escritas sobre o que seria uma nova proposta de educação infantil e fundamental. Ao cabo desse processo, resultou o documento aprovado pelo corpo técnico-pedagógico e diretor e que procura colocar a instituição num patamar de serviços educativos à altura das exigências do novo século.

A proposta pedagógica parte da análise do atual contexto mundial e brasileiro e das exigências de uma nova educação; elege as bases epistemológicas e metodológicas da educação que

pretende realizar, define uma nova perspectiva para a avaliação e a gestão escolar, comuns à educação infantil e ao ensino fundamental. Na parte específica da educação das crianças de 0 a 6 anos, explícita e aprofunda o significado e as conseqüências de ser a educação infantil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), caracterizada como a primeira etapa da educação básica; define os princípios específicos que regem a educação infantil e estabelece suas finalidades e objetivos enquanto processo educacional próprio para crianças de 0 a 6 anos; em seguida, fixa os objetivos e as experiências de aprendizagem segundo os eixos: comunicação e expressão, lógico-matemático e natureza e sociedade; propõe as orientações metodológicas para o trabalho pedagógico e para a avaliação.

As seções do capítulo 3, que tratam dos princípios específicos da educação infantil e das orientações metodológicas, reúnem as melhores indicações do conhecimento e da prática educacional nesta área. Pode-se dizer que os professores do Sesi-DF registraram, em sua proposta pedagógica, pontos de partida e balizas para o trabalho cotidiano com as crianças de reconhecida qualidade.

No final, é feito um relato do processo de construção do documento, que pode servir de referência para os estabelecimentos de educação infantil que deverão, todos, elaborar suas próprias propostas pedagógicas, segundo determina a LDB e o Plano Nacional de Educação (meta 9 do capítulo de Educação Infantil). Diversas pré-escolas já a elaboraram e estão servindo de guia seguro para uma educação infantil de qualidade. Mas a maioria não começou o processo, e algumas estão adotando procedimentos não democráticos, comprando "pacotes" ou adotando, como proposta pedagógica, currículos tradicionais vestidos com outra roupagem. Daí a importância de publicações como esta – e muitas outras deverão surgir, para possibilitar o estudo, o confronto e a troca de experiências, na imensa diversidade deste País.

Vital Didonet (Omp)

RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida* : uma escola de infância de Reggio Emilia. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre : ArtMed, 1999.

Após a publicação do número da revista *Newsweek*, que classificou a Escola Infantil de Reggio Emilia como a melhor do mundo – critério bastante questionável, dada a diversidade de modelos, motivações e necessidades por este mundo afora, além da própria incapacidade de conhecer tudo o que existe em todos os lugares – o interesse mundial se voltou para aquela região do Norte da Itália. Hoje, Reggio Emilia é nome "obrigatório" em toda análise da pedagogia para a educação infantil, do Oriente ao Ocidente. Recebe inúmeras visitas de educadores, pesquisadores, técnicos e dirigentes de educação, estudantes e turistas de quase todo o mundo. Querem ver *in loco* o mistério, a magia e a competência técnica dos educadores infantis nas escolas para crianças em Reggio Emilia. Os congressos de educação infantil, nos últimos anos, incluem, em sua programação, algum conferencista de ou sobre Reggio Emilia...

Esta projeção da pedagogia regio-emiliana é vista com cuidado e um pouco de restrição por alguns de seus dirigentes, para evitar que estudos "comparados" da educação se transformem em estudos "competitivos" da educação, como atesta, no prefácio do livro, o professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Bolonha.

Mais do que aderir a uma nova moda para estar "atualizado", o interesse em conhecer a educação das crianças naquela região italiana deve estar voltado para apreender o que há de novo, ou o que há de especial no processo educacional ali desenvolvido, que renova, melhora, ou seja capaz de produzir inovação em nossa realidade educacional. O estudo de caso de Giordana Rabitti nos conduz a isso.

O livro apresenta um estudo de caso: a escola da infância La Villetta, de Reggio Emilia. Está fundamentado na etnografia da educação, que procura identificar e analisar um grande número

de variáveis visando à compreensão abrangente do processo educacional na escola e no contexto sociocultural. Ao definir o objetivo de sua pesquisa, a autora cita o comentário nº 4 da Exposição Itinerante *As cem linguagens das crianças*:

Sentir-se inteiro. Um objetivo da exposição é o de enfatizar com força a necessidade de uma recomposição real da credibilidade dos processos e dos valores de formação da criança, do seu saber e de sua cultura. De uma cultura como lugar de contaminação ininterrupta de cem experiências subjetiva e objetivamente vivenciadas, na reciprocidade de ajuda e socialização. Nessa tese está implícita uma resposta decisiva à necessidade da criança de sentir-se inteira. Sentir-se inteira, para a criança (bem como para o homem), é uma necessidade biológica e cultural: estado vital de bem-estar.

A escolha de o que observar e analisar é crucial para que a avaliação responda ao verdadeiro objetivo da educação infantil. No caso deste estudo, a atenção da pesquisadora esteve concentrada em ver como e até que ponto a escola era um laboratório de idéias, de projetos, de atividades em que as crianças trabalham seu desenvolvimento e aprendizagem. Ela não estava interessada em mensurar resultados, em verificar aprendizagens. Não é que estas sejam menos importantes, pois, afinal, é para elas que converge o esforço educacional. Mas o que subjaz à escolha de um ou de outro caminho tem a ver com a opção entre processos criativos que admitem, estimulem e valorizem alternativas de solução de um problema ou de realização de uma atividade, e programações de atividades a serem cumpridas linearmente. No primeiro caso, temos o desafio posto às crianças e a busca de meios de enfrentá-lo e de se sair o melhor possível. No segundo, temos uma proposta fechada, uma ordem, uma tarefa a ser realizada. Uma das conclusões de Giordana, para citar um exemplo de como extraiu lições do estudo, é que os indicadores da apreciação de um trabalho de arte

das crianças não se referem à "beleza plástica" – não se diz "que bonito", mas se "comunica". Não se fala em beleza, diz ela, mas em comunicação:

... um produto comunica ou não comunica o suficiente, ou seja, é capaz de iluminar um sentimento, uma idéia, um

problema, de esclarecer ao próprio autor e às pessoas ao seu redor – as outras crianças, os professores, os pais – o nascimento ou a solução de um questionamento. (p. 148)

Vital Didonet (Omeq)

bibliografia

Educação Infantil: a creche, um bom começo

- ALMEIDA, S. F. C. de. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 3, n. 4, 1. sem. 1998.
- ARAGÃO, R. O. de. Como lidar com o sofrimento da criança? *Pulsional, Revista de Psicanálise*, São Paulo, v. 12, n. 124, ago. 1999.
- _____. Psicanálise e educação : conflito ou conciliação? In: BUCHER, R.; ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). *Psicologia e psicanálise : desafios*. 2. ed. Brasília : Ed. da UnB, 1994.
- _____. Psicanálise na creche : necessidade ou utopia? *Pulsional, Revista de Psicanálise*, São Paulo, v. 9, n. 89, set. 1996.
- BECCHI, E.; JULIA, D. (Org.). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris : Seuil, 1998.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos : uma abordagem reflexiva*. Tradução de Rosana S. Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre : ArtMed, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília : Ed. Plano, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998. v. 1.
- _____. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998. v.1 e 2.
- BRAZELTON, T. B. *As primeiras relações*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

- BRAZELTON, T. B. *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo : Martins Fontes, 1994.
- BUSNEL, Marie-Claire. *A linguagem dos bebês*. Tradução de Mônica Seicaman. São Paulo : Escuta, 1997.
- CADERNOS CEDES. *Grandes políticas para os pequenos : educação infantil*. Campinas : Centro de Estudos e Sociedade, n. 37, 1995.
- CAMPOS, M. M. Educar e cuidar : questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : MEC, 1994. p. 32-42.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1993.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A. Interação criança-criança : ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, 1989.
- CECCOM, Cláudio; CECCOM, Jovelina Protasio (Org.). *A creche saudável : educação infantil de qualidade*. Porto Alegre : ArtMed, 2000.
- COHEN-SOLAL, Julien; GOLSE, Bernard. *Au débruit de la vie psychique*. Paris : Ed. Odile Jacob, 1999.
- COMUNE DI REGGIO EMILIA. *I nidi e le scuole dell'infanzia del comune di Reggio Emilia*. 3. ed. Reggio Emilia : Centro Documentazione e Ricerca Educativa, 1998.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, 2000.
- CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 79-89, 1996.
- CUNHA, Iole. *Treinamento Perinatal*. Porto Alegre : Sagra, 1991.
- DEHEINZELIN, M. *A fome com a vontade de comer : uma proposta curricular de educação infantil*. 6. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.
- DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo : Ed. Contexto, 1999.
- DIDONET, Vital. A Criança de 0 a 6 anos no Brasil e seu atendimento educacional : questões a considerar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1993.
- _____. Representação da criança na sociedade brasileira. In: MARGALHÃES, A. R.; GARCIA, W. (Org.). *Infância e desenvolvimento : desafios e propostas*. Brasília : Ipea, 1993.
- _____. Valores na infância : a ética e a educação infantil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. *Infância – educação infantil : reflexões para o início do século...* Rio de Janeiro : Ravil, 2000.
- DOLTO, Françoise. *Os caminhos da educação*. São Paulo : Martins Fontes, 1999.
- _____. *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont, 1985.
- _____. *Destinos de criança*. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

- DOLTO, Françoise. *As etapas decisivas da infância*. São Paulo : Martins Fontes, 1999.
- _____. *Tudo é linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1999.
- EDWARDS; GANDINI; FORMAN. *As cem linguagens da criança : a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre : ArtMed, 1999.
- ELKONIN, D. B. Symbolics and its functions in the play of children. *Soviet Psychology*, n. 8, p. 178-197, 1996.
- GALARDINI, A. L'essere e il fare dei bambini : esperienze e prospettive dei servizi educativi prescolari in Italia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. *Infância – educação infantil : reflexões para o início do século...* Rio de Janeiro : Ravil, 2000.
- GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais : interação social e subjetivação*. Campinas : Papirus, 1997.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de sua identidade : perspectivas e conflitos na construção do projeto educativo*. São Paulo : Loyola, 1991.
- IBGE. *Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997 : primeira infância*. Rio de Janeiro, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. A educação infantil no Japão. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 37, 1995.
- KLAUS; KENNEL. *Pais/Bebê*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre : ArtMed, 1993.
- KLAUS; KENNEL; KLAUS. *Vínculo*. Porto Alegre : ArtMed, 2000.
- KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola : questões teóricas e polêmicas. In: ENCONTRO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília : MEC, 1994. p. 16-31.
- LAJONQUIÈRE, L. de. A psicanálise, a educação e a Escola de Bonneuil. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 3, n. 4, 1. sem. 1998.
- LEVIN, E. *A infância em cena : constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis : Vozes, 1997.
- MALDONADO, Maria Tereza. *Psicologia da gravidez*. 14. ed. São Paulo : Saraiva, 1997.
- MARTÍNEZ, Jorge César. *El increíble universo del recién-nacido*. Buenos Aires : Lídion, 1992.
- MELO, C. S. *Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda*. Brasília, 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília.
- MONTAGNER, H. *L'enfant et la communication*. Paris : Stock, 1978.
- MONTAGNER, Hubert. *A criança, actor do seu desenvolvimento*. Tradução de Maria Luisa Branco. Lisboa : Instituto Piaget, 1993.
- _____. *Acabar com o insucesso na escola*. Tradução de Maria Luisa Branco. Lisboa : Instituto Piaget, 1996.
- _____. *Vinculação : a aurora da ternura*. Tradução de Carlos Pestana Nunes. Lisboa : Instituto Piaget, [s.d.].

- OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). *A criança e seu desenvolvimento : perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo : Cortez, 1995.
- ORGANISATION MONDIALE POUR L'ÉDUCATION PRÉ-SCOLAIRE (France). *L'école maternelle en France : instructions et commentaires*. Paris : Nathan, 1999.
- _____. *Recherche-action sur la famille et la petite enfance : prêts pour l'école maternelle : points de repère pour les parentes*. Paris : Unesco, 2000.
- PONTALIS, J. B. La chambre des enfants. *Revue de Psychanalyse, L'Enfant*, Nouvelle, Paris, n. 19, 1979.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro : Graphia Editorial, 1999.
- RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida : uma escola de infância de Reggio Emilia*. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre : ArtMed, 1999.
- RAPHAEL-LEFF, Joan. *Gravidez : a história interior*. Tradução de Rui Dias Pereira. Porto Alegre : ArtMed, 1997.
- ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M. (Org.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo : Cortez, 1994.
- ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANNA, C. P. *A formação do educador de creche : sugestões e propostas curriculares*. São Paulo : FCC/DPE, 1992.
- SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (Distrito Federal). *Proposta pedagógica para a educação infantil e para o ensino fundamental em ciclos : construção coletiva*. Brasília : Editora Plano, 2000.
- SHORE, Rima. *Repensando o cérebro : novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Tradução de Iara Regina Brasil. Porto Alegre : Mercado Aberto, 2000.
- SOULE, M. et al. *Introduction à la psychiatrie foetale*. Paris : ESF, 1992.
- STAMBAK, M.; SINCLAIR, H. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : Cresas, 1991.
- STERN, Daniel N. *A constelação da maternidade*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre : ArtMed, 1997.
- SZEJER, Myriam. *Nove meses na vida da mulher*. Tradução de Nurymar Brandão Benetti. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1997.
- THIS, Bernard. *O Pai : ato de nascimento*. Tradução de Mário Fleig e Luis Carlos Petry. Porto Alegre : ArtMed, 1987.
- UNESCO. *Éduquer le jeune enfant en Europe*. In: SÉMINAIRE EUROPÉEN, 1996, France. *Actes...* France : OMEP, 1996.
- VERNY, T. *A vida secreta da criança antes de nascer*. São Paulo : C.J. Salmi, 1989.
- VASCONCELLOS, V. M. R. *Casinha de Boneca : espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil*. Brasília, 1996. (Trabalho apresentado no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 A 6 Anos)
- VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. *Perspectiva construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre : ArtMed, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de J. Cipolla Neto et al. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

_____. *Obras Escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid : Visor Dis. S.A., 1997. v. 1.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone/Edusp, 1988.

WINNICOTT. *Os bebês e suas mães*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

ZABALZA, M. A. et al. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

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](#)