

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SANDRA JERONIMO DO NASCIMENTO MATTOS

**Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação
Infantil na cidade de São Paulo**

SÃO PAULO

2009

SANDRA JERONIMO DO NASCIMENTO MATTOS

Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Rego

SÃO PAULO

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21(81.61) Mattos, Sandra Jeronimo do Nascimento

M444c

Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo / Sandra Jeronimo do Nascimento Mattos ; orientação Teresa Cristina Rego. São Paulo : s.n., 2009.

161 p. : il., tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934 2. Educação infantil – São Paulo, SP 3. Creches – Vida cotidiana 4. Cuidados da criança - Educação 5. Professores de educação infantil 6. Prática de ensino 7. Formação de professores. I. Rego, Teresa Cristina, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Sandra Jeronimo do Nascimento Mattos

Cuidar e educar: concepções de professoras
de um Centro de Educação Infantil na
cidade de São Paulo.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Aos eternos amores da minha vida:
Waldir, Matheus e Arthur,
que compartilharam comigo, cada um a seu modo,
a concretização desse momento.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização desse trabalho especialmente:

À Prof^a. Dra. Teresa Cristina Rego, que com paciência e acolhimento às minhas limitações, provocou muitas reflexões, ajudando-me a descobrir os caminhos que trilhei nesse trabalho.

A Prof^a. Dra. Maria da Graça Setton, que em um momento muito especial da minha vida, acolheu minhas inquietações, colaborando de maneira atenciosa e generosa para a reconstrução do meu projeto de pesquisa.

À Prof^a Dra. Marília Pinto de Carvalho, que com sua argüição competente e suas sugestões bibliográficas deu novos rumos a esse trabalho.

À Prof^a Mirian Celeste Martins, que desde o nosso primeiro contato no Espaço Pedagógico conduziu com carinho, atenção e competência os meus diferentes processos criativos.

Aos amigos do grupo de orientação e pesquisa da FEUSP, em especial à Clarissa, pelo companheirismo e incentivo constante.

À Walburga, amiga conquistada nos tempos do Magistério e grande incentivadora da minha entrada na pós-graduação.

Ao Paulo, Eric e Edy, pelo empenho em me ajudar nos detalhes importantes desse trabalho.

Às educadoras que fizeram parte desse estudo, que com disposição e generosidade contribuíram para o aprofundamento de minhas reflexões.

Às amigas e irmãs de coração Penha e Samara, que dividiram comigo a atenção e o cuidado aos meus filhos.

À minha mãe, pela dedicação incondicional aos meus filhos durante a finalização desse trabalho e pela presença, apoio e incentivo constante ao longo da minha trajetória de estudante.

Ao Waldir, que mesmo dividido entre tantas outras ações, mostrou-se um grande companheiro compreendendo e apoiando com carinho, a difícil tarefa que me propus de conciliar as atividades de mãe, educadora e estudante.

*“Nem tudo o que escrevo resulta numa realização,
resulta mais numa tentativa. O que também é um
prazer. Pois nem tudo eu quero pegar.
Às vezes, quero apenas tocar.
Depois, o que toco às vezes floresce
e os outros podem pegar com as duas mãos.”*

Clarice Lispector

RESUMO

MATTOS, Sandra Jeronimo do Nascimento. Cuidar e Educar: Concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na Cidade de São Paulo. São Paulo, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

O presente estudo insere-se no âmbito das discussões acerca do cotidiano da creche legalmente reconhecida na cidade São Paulo como Centro de Educação Infantil – CEI e do papel profissional desempenhado por suas educadoras, atualmente denominadas professoras de Educação Infantil – PEIs. Tendo como base teórica o paradigma vygotskyano do desenvolvimento humano, focalizo a investigação tanto nas discussões e impasses que ainda cercam o ato de cuidar e educar a criança de zero a três anos em um contexto institucional, bem como na busca de reconhecer as visões que as educadoras de CEI expressam sobre o seu papel profissional. O objetivo principal da pesquisa é identificar como as concepções acerca de cuidado e educação são entendidas e internalizadas pelas educadoras e como, na visão desses sujeitos, se traduzem no trabalho diário desenvolvido junto às crianças e famílias atendidas em um CEI no município de São Paulo. A pesquisa utiliza a metodologia qualitativa. O material foi coletado por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com quatro educadoras que trabalham na Rede Municipal de São Paulo. Esse estudo busca ainda identificar possíveis pontos de semelhança e de divergência entre os depoimentos reunidos, levando em conta os diferentes níveis de formação e de experiência profissional das educadoras pesquisadas. A análise dos dados permite constatar que os diferentes níveis de formação das educadoras pesquisadas não interferem na forma como concebem o cuidado e a educação da criança pequena, mostrando que a formação prévia exigida por lei tem funcionado apenas como pré-requisito para atuar na área, nem sempre sendo determinante para a transformação de suas concepções nem, tampouco, da atuação prática das educadoras. O binômio cuidado-educação, amplamente divulgado nas orientações legais apresenta-se no cotidiano do CEI de maneira cindida, evidenciando que a adesão às novas orientações ainda acontece, apenas, no plano do discurso. O presente estudo revela que a forma como as educadoras do CEI concebem o cuidado e a educação das crianças está intimamente relacionada à histórica indefinição que, ainda hoje, acompanha o papel da educadora de creche.

Palavras-chave: concepções; educadora; creche; cuidado e educação; papel profissional.

ABSTRACT

MATTOS, Sandra Jeronimo do Nascimento. *Caring and Educating: Teacher's perceptions in a Young children's Education Centre in the city of São Paulo.* São Paulo Master's Dissertation presented to the Faculty of Education at the University of São Paulo, 2009.

This current study concerns itself with those discussions involving the daily running of the crèche, 'Centro de Educação Infantil' (Infant Education Centre) - CEI - which is legally recognized in São Paulo, and with the professional roles carried out by its educators, currently known as infant education professors – PEIs. Taking the Vygotskian paradigm of human development as a theoretical base, here I focus the investigation on both the discussions and impasses that still surround the act of caring for, and educating, children in the zero to three year old age range in an institutional context, and on the search to better understand the mindsets that the CEI educators convey about their professional role. The main aim of this research is to identify how perceptions surrounding care and education are understood and internalized by educators and how, in their view, this translates into the daily work carried out together with those children and families attended by the CEI in the municipal of São Paulo. The qualitative method is used in this research. The material was collected using semi-structured interviews, carried out on four educators who work for the Municipal of São Paulo. This research also aims to identify possible similarities and divergences among those statements collected, while taking into consideration the varying levels of academic formation and professional experience of those educators researched. An analysis of the data allowed us to substantiate that the different academic levels of education of those educators interviewed does not interfere in the way that they perceive the care and education of young children, thus showing that the prior academic education required by law has only functioned as a prerequisite to work in the area. This is not always a determining factor in the transformation of their perceptions or in the practice of carrying out their work as educators. The care-education binomial, widely divulged in legal guidelines is presented in the daily running of the CEI in a divided manner, revealing that an adhesion to the new guidelines still only takes place in a discursive manner. This present study shows that the way in which the educators in CEI perceive the care and education of the children in their care is intimately related to the historical non-definition that still accompanies the role of Crèche educators.

Key words: Perceptions; Educator; Crèche; Education and care; Professional role.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CUIDAR-EDUCAR E O ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA.....	20
1.1 Breve Histórico sobre as creches.....	20
1.2 De creches a CEI: O contexto da cidade de São Paulo.....	25
1.2.1 Creches municipais diretas.....	26
1.2.2 Creches conveniadas.....	30
1.3 O papel profissional das educadoras de creche: Tensões entre cuidar e educar.....	31
1.3.1 Funções da Educação Infantil.....	31
1.3.2 Buscando o significado do binômio cuidar e educar.....	34
1.3.3 As práticas de cuidado, a feminilidade e o papel das educadoras de creche.....	36
1.3.4 Cuidar e educar sob a ótica do paradigma vygotskyano do desenvolvimento humano...40	
2. A PESQUISA.....	47
2.1 Metodologia.....	47
2.1.1 Descrição dos instrumentos.....	48
2.1.2 Ficha identitária.....	48
2.1.3 Roteiro de entrevista.....	48
2.1.4 Observação.....	49
2.1.5 A entrevista.....	49
2.2 Seleção dos sujeitos para a pesquisa.....	50
2.3 Apresentação do CEI onde foram coletados os dados.....	51
2.3.1 As condições físicas e recursos do CEI.....	52
2.3.2 Caracterização da demanda atendida.....	53
2.3.3 Atendimento.....	53
2.3.4 Algumas informações sobre as PDIs.....	55
2.3.5 Traços do grupo pesquisado.....	55
2.3.6 Apresentação dos sujeitos da pesquisa e das condições das entrevistas.....	58
2.3.6.1 Entrevista n° 1 – Ágata.....	58
2.3.6.2 Entrevista n° 2 – Jade.....	59
2.3.6.3 Entrevista n° 3 – Safira.....	60

2.3.6.4 Entrevista n° 4 – Esmeralda.....	61
3. OS SENTIDOS DA DÍADE CUIDAR-EDUCAR PARA AS EDUCADORAS DO CEI.....	63
3.1 O cotidiano observado.....	63
3.2 Opiniões expressas nas entrevistas.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
ANEXOS.....	102
Anexo A – Ficha Identitária.....	102
Anexo B – Roteiro de entrevista.....	105
Anexo C – Transcrição das entrevistas.....	107

INTRODUÇÃO

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz Senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou (ROSA, 1985).

O interesse em pesquisar as visões das educadoras¹ de creche, legalmente reconhecida na cidade de São Paulo como Centro de Educação Infantil - CEI, atendendo crianças de zero a três anos, está relacionado à minha experiência profissional como professora e como coordenadora pedagógica em diversas instituições da Prefeitura do Município de São Paulo.

Trabalho com crianças de zero a seis anos desde 1992. Já fui educadora de creche, professora de Escola Municipal de Educação Infantil² – EMEI e formadora de educadores desse mesmo segmento na Organização não Governamental Ação Comunitária do Brasil – ACB. Fui, também, coordenadora pedagógica de uma EMEI, onde trabalhei com a formação e acompanhamento de vinte professoras. Toda a minha atuação profissional se deu com crianças provenientes dos setores populares da zona sul da cidade de São Paulo.

Desde o tempo em que exercia a função de educadora de creche sempre fiz muitos questionamentos a respeito da qualidade do atendimento que era oferecido às crianças naquela instituição. A creche em que eu trabalhava estava situada na zona sul da cidade de São Paulo, numa região bem periférica. Destinada ao atendimento da comunidade local, era mantida por uma empresa da área da construção civil em parceria com o setor público, vinculada à Secretaria do Menor do Estado de São Paulo.

As educadoras que trabalhavam nessa instituição, em sua grande maioria, possuíam, ou estavam cursando, o nível superior em diferentes áreas do conhecimento e apenas algumas

¹As profissionais que trabalham em creches receberam diferentes denominações. Passaram de pajens a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADIs, dessas à Professoras de Desenvolvimento Infantil – PDI e atualmente, com a lei 14.660 de 26/12/2007, art. 3 – anexo III, são reconhecidas como Professoras de Educação Infantil – PEIs. Frente às diferentes denominações aqui apresentadas, no presente estudo faço uso do termo educadora para designar a função da profissional que atende a faixa etária de 0 a 3 anos, por acreditar que esse termo se aproxima mais das necessidades dessa faixa etária.

²Educação Infantil é um termo usado, no caso brasileiro, para delimitar a etapa responsável pela educação das crianças de 0 a 6 anos. No Brasil, após a Constituição de 1988, designa-se a Educação Infantil como o nível educacional que antecede o Ensino Fundamental e que se dá em creches, 0 a 4 anos, e em pré-escolas, 4 a 6 anos. Também a LDB estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no sistema educacional brasileiro. Com a recente ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a criança passa a ser atendida na creche com a idade de 0 a 3 anos e na pré-escola com a idade de 3 a 5 anos.

havam cursado o Magistério que, aliás, não era pré-requisito para contratação. Contávamos com uma excelente infra-estrutura, tanto no que diz respeito às acomodações físicas, quanto no que se refere aos funcionários de cozinha e limpeza, alimentação e segurança do local.

Essa creche, portanto, quanto ao funcionamento, diferenciava-se da maioria das creches ligadas à prefeitura. No entanto, apesar de todas essas diferenças, possuía várias características em comum com aquelas, especialmente no tocante às ambigüidades e contradições que acompanharam o histórico das creches no Brasil.

Naquela instituição eram freqüentes a confusão de papéis e as discussões das educadoras com as famílias, cobrando cuidados com a higiene e com a organização das mochilas das crianças. As educadoras reclamavam constantemente da freqüência das crianças que, segundo elas, podiam ficar em casa já que muitos pais não tinham emprego. Havia ainda uma crença de que a casa era o melhor espaço de desenvolvimento para a criança já que eram muito pequenas e necessitavam dos cuidados da mãe.

Todo esse contexto era reforçado pela forma como algumas questões eram encaminhadas pela equipe técnica no cotidiano da creche. Por exemplo: a creche atendia crianças de 0 a 6 anos, mas só trabalhavam com a faixa etária de 4 a 6 anos as educadoras que possuíam experiência em alfabetização, já que acreditavam que as crianças precisariam ser preparadas para o ensino fundamental. Já para trabalhar com as crianças menores as educadoras não precisavam possuir experiência pedagógica, nem tampouco formação específica, apenas aptidões adquiridas na vida doméstica: saber dar banho, trocar fraldas, alimentar as crianças e desfraldá-las eram suficientes.

Obviamente, isso criava uma série de problemas no cotidiano da instituição. As educadoras que trabalhavam com as crianças mais velhas gozavam de maior prestígio e privilégios. As que lidavam com os menores, por sua vez, eram (e se sentiam) desprestigiadas. Assim, algumas educadoras que atuavam nos berçários sentiam-se inferiorizadas perante o restante do grupo, além de desvalorizadas profissionalmente, pois ficava evidente a divisão do trabalho entre as “mais habilitadas” e as “menos habilitadas” para determinadas funções.

Outra questão que sempre permeou as discussões naquela instituição dizia respeito à função desempenhada pelo educador de creche. Afinal de contas, o nosso papel era de educar ou de cuidar daquelas crianças? Se a creche era considerada uma instituição educacional, por que tínhamos que dar banho nas crianças, trocá-las, colocá-las para dormir, enquanto suas mães ficavam em casa?

Apesar das enormes discussões não chegávamos a nenhum consenso em relação a essas questões, o que estabelecia um clima de tensão, tanto entre as educadoras que desempenhavam funções diferentes, como com as famílias, na maioria das vezes julgadas como desinteressadas ou incapazes de cuidar dos próprios filhos.

Tendo como pano de fundo esse contexto, nossa prática cotidiana se aproximava das práticas assistencialistas, assim atividades ligadas ao corpo, à higiene, à alimentação e ao sono das crianças eram muito valorizadas, em detrimento daquelas concebidas como pedagógicas (KUHLMANN JR., 1998).

Ao longo da minha trajetória profissional, fui, pouco a pouco, realizando estudos, primeiramente na graduação, quando fiz o curso de Pedagogia na PUC-SP e depois, em diferentes contextos de formação: seminários, grupos de reflexão, cursos³ etc. Nesse período já havia passado por outras instituições, mas observava que as questões anteriormente apontadas não haviam sido superadas, o que me instigava a compreendê-las.

À medida que eu entrava em contato com produções e pesquisas que vinham sendo realizadas na área de Educação Infantil, fui constatando que meus questionamentos iniciais estavam relacionados aos conflitos e contradições que historicamente acompanharam o atendimento das crianças de zero a seis anos no Brasil, sempre marcado, dentre outras características, pelas práticas assistencialistas e pela ausência de políticas públicas pertinentes às necessidades das crianças dessa faixa etária, de seus educadores e de suas famílias de origem. Tal fato comprometia, conseqüentemente, a qualidade do trabalho que era oferecido às crianças.

Pesquisas como as de Kuhlmann Jr. (1998), Campos (2002), Haddad (1997), dentre outros, apontam que, considerando aspectos vinculados à cultura institucional e à concepção de infância e de educação, essa realidade da Educação Infantil persiste e está relacionada ao processo histórico cultural dessas instituições.

Esses estudos indicam ainda que, atualmente, na realidade brasileira, os programas oferecidos na maior parte das instituições de Educação Infantil ainda estigmatizam a criança e as profissionais que a atendem, impedindo que a primeira vivencie de modo integral suas

³ De 2001 a 2003 participei do curso formação de educadores do Espaço Pedagógico, sob a coordenação da professora Madalena Freire. Esse espaço coordenado por professores de diferentes áreas do conhecimento como Mirian Celeste Martins, Fátima Camargo, Juliana Davini, entre outros, é um bom exemplo de formação que muito contribuiu para o meu crescimento profissional.

diferentes dimensões – cognitivas, afetivas e sociais, e que as segundas tenham a possibilidade de construir uma identidade profissional mais sólida.

Todavia, ainda que hoje convivamos com práticas marcadamente assistencialistas, a Educação Infantil no Brasil vem se destacando como uma área de pesquisa e atuação bastante profícua. Além de novas orientações legais e nacionais, já contamos com uma série de trabalhos acadêmicos e experiências muito promissoras, que apontam para a viabilidade da realização de práticas pedagógicas que considerem a criança e os educadores em suas múltiplas dimensões.

Entre o período em que atuei como educadora de creche e o momento atual transcorreram mais de uma década. Muitas mudanças marcaram a história da Educação Infantil no Brasil nesse período, entre elas a recente passagem das creches e pré-escolas para o sistema educacional, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei Federal n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

Atualmente, tanto a creche como a pré-escola são consideradas instituições de Educação Infantil, diferenciando-se apenas, de acordo com a LDB, quanto à faixa etária atendida. Hoje a creche atende crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola crianças de 3 a 5 anos. Assim, tanto a creche como a pré-escola não se diferenciam em relação a suas funções e objetivos, cabendo-lhes a tarefa de cuidar e educar as crianças de forma indissociável.

De acordo com Crepaldi (2002), o reconhecimento da Educação Infantil, pela LDB, como parte integrante do sistema educacional determinou um conjunto de medidas que repercutiu sobre a formação das educadoras de creche. Entre essas medidas definiu-se como meta a formação inicial em nível superior e, como exigência mínima, a formação em nível médio, na modalidade normal.

Garantiu-se, ainda, a essas profissionais, que recebiam diferentes denominações tais como: auxiliares de sala, pajens, auxiliares de desenvolvimento infantil – ADIs –, que fossem reconhecidas como professoras, desde que cumpridas às exigências estabelecidas por lei. Assim, a partir de 2001, na cidade de São Paulo, as educadoras de creche passaram a ser identificadas como Professoras de Desenvolvimento Infantil – PDI, em substituição a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI. No final de 2007 houve outra mudança de denominação e as PDIs se transformaram em Professoras de Educação Infantil – PEIs, como citado anteriormente.

No município de São Paulo⁴, para cumprir a norma legal de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, a Prefeitura do Município iniciou o processo de transferência das creches municipais da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria de Educação no início de 2001, alterando o nome das unidades de trabalho de creches para Centros de Educação Infantil – CEIs.

Segundo Capestrani (2007), em relação às profissionais de creche, a Prefeitura Municipal de São Paulo elaborou um projeto de formação docente inicial em serviço, em curso normal, em nível médio, denominado Programa ADI – Magistério⁵, que visava regularizar e adequar a escolaridade de suas profissionais à nova realidade imposta pela legislação nacional, já que a última mudança que a Prefeitura havia feito em relação ao quadro de profissionais de creche se deu em 1988, quando as pajens – função que só exigia idade mínima de 18 anos e 1º grau incompleto – foram reenquadradas como ADIs.

Dessa forma, cumpridas as exigências legais as ADIs tiveram seus cargos transformados para PDIs e passaram a ser reconhecidas como docentes, com os direitos e deveres dessa profissão. Atualmente, ter nível superior em Pedagogia é um pré-requisito para ingressar na rede de creches do Município de São Paulo como professora de Educação Infantil.

No entanto, embora se reconheçam as importantes mudanças impulsionadas pelas novas legislações e as louváveis iniciativas de formação em serviço de alguns municípios brasileiros, como no caso do Programa ADI – Magistério, promovido pela Rede Municipal de São Paulo, ainda existem muitas ambigüidades e contradições a serem superadas no cotidiano dos CEIs, como a integração entre cuidado e educação como um dos objetivos da Educação Infantil.

Apesar da literatura atual sobre Educação Infantil apontar a premência da integração entre educar e cuidar a criança de zero a três anos, esse ainda é um ponto bastante polêmico no cotidiano dos CEIs, pois essas duas dimensões ainda apresentam-se na realidade das instituições de maneira polarizada. O ato de cuidar ainda carrega consigo uma série de

⁴ Publicação do decreto n. 41.588, página 05 e portaria intersecretarial n. 10, páginas 19 e 20 de 28 de dezembro de 2001 – Diário Oficial do Município – D.O.M. 29/12/2001

⁵ Programa de formação pedagógica de educadores de creches em curso normal de nível médio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). O referido programa foi gerido pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini e funcionou de 2002 a 2004. Foi desenvolvido em duas fases: na primeira, atendeu cerca de 850 ADIs que não tinham concluído o nível médio; na segunda, tratou da formação de aproximadamente 2750 ADIs que já tinham diplomação no nível médio, mas não a habilitação para exercício do magistério (CAPESTRANI, 2007, p. 16).

preconceitos, sendo confundido com a face mais negativa da assistência, e o ato de educar possui um enfoque escolarizante, ou seja, são os referenciais fornecidos pela escola de ensino fundamental que ainda direcionam e qualificam o trabalho educacional desenvolvidos nas creches (KUHLMANN JR., 1998; HADDAD, 1997; MONTENEGRO, 2001).

Diante desse cenário que contextualiza a Educação Infantil na atualidade, várias questões me inquietavam, a saber: o que significou na prática cotidiana das profissionais do CEI a qualificação exigida por lei, especialmente no que diz respeito ao ato de cuidar e educar a criança pequena, de maneira integrada? Que concepções teriam construído as educadoras acerca dessa dupla função da educação infantil? Os diferentes níveis de formação das educadoras interferem na forma como concebem o cuidado e educação de crianças pequenas? Como as concepções construídas acerca dessas duas dimensões afetam o cotidiano do CEI, tanto na relação com as crianças, como na relação com as famílias atendidas?

Instigada por essas questões ingressei no programa de Pós-Graduação e Educação da USP, com o objetivo não somente de aperfeiçoar a minha formação, mas também contribuir com as discussões da área.

Foi uma caminhada longa e difícil. Fui aos poucos montando as peças de um projeto de investigação, buscando conciliar minha experiência profissional e meu amadurecimento como pesquisadora nos conteúdos aprendidos. O projeto de pesquisa inicial, apresentado para ingressar no Mestrado, passou por muitas revisões. Os objetivos dessa investigação foram se definindo a partir dos encaminhamentos dados por minha orientadora Teresa Rego, bem como pelas múltiplas leituras realizadas por mim com o objetivo de realizar o aprofundamento teórico da pesquisa.

O presente estudo, portanto, insere-se no âmbito das discussões acerca do cotidiano da creche e do papel profissional desempenhado por suas educadoras⁶. A investigação focaliza tanto as discussões e impasses que ainda cercam o ato de cuidar e educar a criança pequena em um contexto institucional, bem como busca identificar as visões que algumas educadoras de CEI possuem do seu papel profissional, levando em conta os diferentes níveis de formação do grupo pesquisado. O objetivo principal desse estudo é identificar como as concepções acerca do cuidado e educação das crianças pequenas são entendidas e internalizadas pelas

⁶ Embora haja profissionais do sexo masculino atuando nos CEIs-creches, optei por me referir a esses profissionais no gênero feminino, já que há um grande contingente de mulheres nessa profissão. Segundo dados fornecidos pelo Sistema Escola *on-line* em 29/11/2008, há na rede municipal de São Paulo 11.272 profissionais atuando nos CEIs, dos quais 11.138 do sexo feminino e 134 do sexo masculino.

educadoras estudadas e como, na visão desses sujeitos, isso se traduz no trabalho diário junto às crianças e famílias que são atendidas em um CEI no município de São Paulo.

O presente estudo foi realizado no Centro de Educação Infantil – CEI Vozes da África⁷. Esse CEI pertence a um Centro Educacional Unificado – CEU, criado em 2003 e que teve seu início de funcionamento em 2004. O CEU conta com uma boa infra-estrutura para atender às crianças quanto ao lazer, cultura e esporte. É composto por um complexo único, que reúne bibliotecas, centros culturais e esportivos, bosque, pista de skate, piscina, parques e uma extensa área arborizada. Todos esses espaços são integrados ao CEI, à Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI⁸ e à Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF.

A pesquisa utilizou a metodologia qualitativa. O material empírico foi coletado por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com quatro educadoras que trabalhavam na Rede Municipal de São Paulo e que possuíam níveis de formação e de experiência profissional diferentes, a saber: uma educadora que passou por formação docente em curso normal, em nível médio (denominado Programa ADI – Magistério); uma educadora que possuía graduação em outra área e que cursou pedagogia no exercício da função; uma educadora que ingressou na rede municipal tendo concluído o curso superior em pedagogia; e uma educadora que estava cursando pós-graduação.

Além das entrevistas foram feitas também algumas observações no CEI com o objetivo de conhecer a prática ali realizada. Desde o início desse estudo, quando me enveredei pelos espaços de um Centro de Educação Infantil, fui guiada pelo objetivo de identificar concepções e visões das educadoras em relação ao ato de cuidar e educar as crianças pequenas, buscando compreender os reflexos dessas concepções no trabalho cotidiano.

No entanto, o que vi e ouvi me apontava muitas direções, mas o caminho escolhido foi aquele que me remetia a um lugar certo, aquele que eu já conhecia. Num primeiro momento tive dificuldade de ver e ouvir o que se revelava nos discursos, bem como analisar criticamente aquilo que emergia do ambiente em que me inserira. Uma mudança de rota, apontada no exame de qualificação, foi necessária.

Distanciar-me do papel de educadora de creche vivido em anos anteriores, abandonar visões prescritivas sobre a realidade investigada, revisitar os teóricos que se apresentaram

⁷ Com o objetivo de preservar a identidade das educadoras e do CEI onde atuavam, a identificação de local e pessoas no corpo desse trabalho é fictícia.

⁸ Atuo como professora de EMEI em unidade integrada ao mesmo CEU desde 2006.

durante todo o processo de estudo com outro olhar, bem como debruçar-me sobre outros que foram sugeridos no exame de qualificação, foi um caminho imprescindível para dar continuidade a esse estudo.

Inicialmente, ao ingressar no Mestrado, acreditava que o percurso a ser seguido pelo pesquisador era linear, previsível e controlável. Buscava apenas os caminhos que me levassem à entrada e a saída desse estudo. Ao longo da intensa trajetória que vivi nesses últimos anos, os caminhos apontados foram outros e pude constatar aquilo que já havia sido apontado por Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas: o caminho se apresenta para nós é no meio da travessia*.

Essa dissertação nasce, assim, no *meio da travessia*, no meio do processo de constituição do papel de pesquisadora, e é fruto da relação que estabeleci com as educadoras entrevistadas, atravessada por minhas percepções pessoais, pela interpretação dos acontecimentos contextuais e históricos e pelo diálogo construído com as teorias já formuladas.

Nesse estudo novas questões e caminhos foram apontados pela realidade investigada. Muitas dessas novas interrogações não puderam ser respondidas no âmbito desta investigação, mas testemunham o processo de aprendizagem e amadurecimento que sofri. Para mim esse trabalho representa uma importante oportunidade de aprofundamento das discussões em torno dos impasses que ainda cercam o ato de cuidar e educar a criança pequena. Na pesquisa procurei dar voz às educadoras, entendendo que o estudo de suas visões e opiniões pode nos dar boas pistas para compreendermos melhor o contexto de transição e indefinição que vive o trabalho da creche e de suas profissionais.

No Capítulo I – *Cuidar-educar e o atendimento à primeira infância* – faço uma breve exposição do histórico de creche no Brasil, contextualizando as principais mudanças na política nacional de creches e pré-escolas, dada a sua importância tanto na definição das funções atribuídas atualmente a essas instituições, como também na formação de suas educadoras.

Em seguida contextualizo a cidade de São Paulo no âmbito dessas mudanças, com suas creches diretas e indiretas. Apresento também as funções atribuídas à creche ao longo de sua história, situando a inserção dos termos cuidar e educar e de seus significados históricos que contribuem para a contextualização da histórica tensão entre assistência e educação, que marcou grande parte da trajetória da Educação Infantil no Brasil.

A partir de um estudo feito por Montenegro (2001), teço algumas considerações a partir da origem etimológica das palavras cuidar e educar, articulando esses significados às relações históricas entre as mulheres e as atividades de cuidado, buscando assim compreender as bases teóricas sobre as quais se assenta a cisão entre cuidar e educar no trabalho desenvolvido pelas educadoras de creche. Ainda nesse capítulo situo o binômio cuidar e educar tendo como referência o paradigma vygotskyano de desenvolvimento humano.

No Capítulo II – A pesquisa – descrevo os objetivos da investigação, a metodologia utilizada, os instrumentos adotados na pesquisa, bem como a forma como foram coletados os dados. A seguir faço uma breve apresentação do CEI onde foi realizada a pesquisa, bem como dos sujeitos que dela participaram.

No Capítulo III apresento a análise dos dados coletados articulando-os à fundamentação teórica. Por último, nas considerações finais, retomo os objetivos da pesquisa e aponto novas questões que surgiram desse estudo.

1. CUIDAR-EDUCAR E O ATENDIMENTO À PRIMEIRA INFÂNCIA

1.1 Breve histórico sobre as creches

A história não é uma única história, mas o produto de muitas outras. A história da educação infantil, das suas instituições, dos seus profissionais, das crianças pequenas que se encontram nas instituições e de suas famílias, em cada uma das cidades do país, está em permanente interseção com muitas outras histórias: a da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e das demais instituições educacionais. Nessa trajetória, as instituições articulam-se, ainda, com a história da assistência, a do discurso pedagógico e das mentalidades (MACHADO, 2000, p. 192).

Segundo os estudos históricos, a creche enquanto instituição de atendimento à criança pequena surgiu no século XIX na maioria dos países do hemisfério norte e no início do século XX no Brasil. Teve sua origem marcada pela ilegitimidade, pois nesse período a família só deveria recorrer aos seus serviços em casos extremos, como a impossibilidade de cuidar dos filhos. Dessa forma, a creche se desenvolveu paralelamente a um modelo de família considerado exclusivo no que diz respeito ao cuidado e educação da criança pequena, “assim quanto mais claramente definida a exclusividade da família em relação aos cuidados e educação da criança pequena, menor espaço de legitimidade para atuar nesse campo.” (HADDAD, 1997, p. 72). De acordo com Haddad,

O culto a esse modelo de família, ao qual as instituições profissionais não se isentaram, resultou na cristalização de mitos que se constituíram em verdadeiros pilares de resistência contra a emancipação da creche. Dentre eles, podem ser citados o mito da responsabilidade natural, portanto, exclusiva da família pela criação e educação dos filhos; a maternidade como inerente à condição feminina; a importância exacerbada do vínculo efetivo entre pais e filhos; e a auto-suficiência da unidade familiar como sistema que pode dispensar a rede de apoio social (p. 72).

Assim em função de um único modelo de família adotado como norma para todas as outras estruturas familiares, negou-se tanto a identidade da creche, enquanto espaço coletivo, que se difere do ambiente familiar por oferecer à criança um espaço de socialização que possibilite a ampliação de suas experiências, como também a identidade das famílias

atendidas, já que estas possuíam outros conceitos de infância nos quais apoiavam suas práticas educativas.

No Brasil, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), as creches surgiram como instituições designadas a atender as crianças pobres, numa ótica assistencialista, oferecendo-lhes abrigo, comida e roupa e evitando que ficassem na rua. Em algumas cidades brasileiras as creches surgiram para substituir as Casas de Expostos⁹, dando às mães pobres a opção de criar seus filhos.

Em 1883 surgiram no Brasil os primeiros jardins-de-infância, que diferentemente das creches, eram instituições privadas designadas ao atendimento das crianças ricas. Com o objetivo de diferenciar os jardins-de-infância das creches e asilos, seus criadores as definiam como instituições destinadas a educar e não apenas cuidar das crianças, utilizando para isso o uso do termo “pedagógico como estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 84).

Em São Paulo, até o início dos anos 1930, mantiveram-se dois tipos de atendimento extra-familiar à criança pequena. A creche do tipo assistencial, orientada para atender as necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção, alimentação e aquisição de hábitos) de crianças provenientes de famílias em condições precárias de sobrevivência; e os jardins-de-infância, de caráter intencionalmente educativo dirigido prioritariamente às classes mais favorecidas (HADDAD, 1997).

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), a existência desses dois sistemas paralelos de Educação Infantil, com objetivos e clientelas bastante diferentes, foi responsável pela consolidação de uma falsa polarização entre o caráter assistencialista e o caráter educativo das instituições que atendiam crianças pequenas.

Nessa “falsa divisão” ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais não eram consideradas educativas, uma vez que traziam para o interior das creches e pré-escolas práticas sociais de cuidado típicas do modelo familiar e, outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar desenvolvido nas escolas de ensino fundamental.

Após um longo período, foi possível a partir de diversas pesquisas e estudos (KUHLMANN JR., 1998), reavaliar esse quadro e constatar que essa dicotomia era falsa, pois

⁹ Instituições criadas para receber crianças abandonadas, que usavam as denominadas rodas, existentes no país desde o século XVII até 1894. Essas instituições visavam salvar a vida de bebês cujas mães não os podiam criar. Um dos maiores problemas que envolveram essa instituição foi o número de bebês mortos sob seus cuidados (MONTENEGRO, 2001, p. 22).

todas as instituições tinham um caráter educativo: umas com uma proposta de *educação assistencial* voltada ao atendimento das crianças pobres e outras, com uma proposta de *educação escolarizante* voltada para as crianças menos pobres. Nessa falsa dicotomia, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação e sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim consideradas como sérias e merecedoras de atenção e valor.

Kuhlmann Jr. (1998) explica essa “falsa polarização” afirmando que o assistencialismo já traz em si uma proposta pedagógica. Nas palavras do autor,

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (p. 182).

De acordo com esse autor, as principais características que definem a proposta pedagógica da educação assistencialista são: retirada da criança pobre das ruas; combate à mortalidade infantil e manutenção da baixa qualidade do atendimento com o objetivo de preparar “as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado.” (Ibid., p. 183).

Pesquisas e estudos da área realizados, especialmente nas duas últimas décadas, provocaram intensos debates em torno desse tipo de instituição levando à constatação de que a cisão entre educar e assistir as crianças pequenas deveria ser superada e avançar rumo a uma proposta que viesse, de fato, atender às especificidades da criança na primeira infância.

Os intensos debates em torno do atendimento prestado às crianças pequenas foram reforçados por vários movimentos advindos de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e de representantes de órgãos públicos, devido às grandes transformações sofridas tanto na sociedade em geral, como na família, marcada agora pela entrada das mulheres no mercado de trabalho. Temas como a criança, o adolescente e a mulher foram amplamente debatidos, culminando com avanços significativos acerca da necessidade de um atendimento de caráter educativo por parte das creches e pré-escolas (CERISARA, 1999).

A atual concepção de que cabe às instituições de Educação Infantil a tarefa de cuidar e educar as crianças pequenas de forma indissociável está relacionada tanto à Constituição Brasileira de 1988, como à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei

Federal n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ambas as leis exerceram impactos importantes sobre a história da Educação Infantil.

A Constituição de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Mesmo sabendo que entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco decisivo para o longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio da família ou nas escolas de ensino fundamental (CERISARA, 1999, p. 14).

A nova LDB, também pela primeira vez, reconheceu a Educação Infantil como parte integrante do sistema educacional e determinou um conjunto de medidas para a regulamentação da área (Brasil, 1996). Esse reconhecimento não se deu naturalmente. Ele foi fruto de um grande movimento histórico que possibilitou mudanças significativas na forma de conceber a criança e o modo como ela se desenvolve, favorecendo assim uma profunda revisão das funções da família, bem como das instituições que atendem a criança na faixa etária de zero a três anos.

A partir da promulgação de nova LDB a Educação Infantil passou a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica¹⁰, constituindo assim um nível de ensino. Nesse período iniciou-se um movimento por parte dos pesquisadores, representantes dos órgãos públicos e de movimentos sociais para que a Educação Infantil se desvinculasse das Secretarias de Assistência Social ou da Saúde e fizesse parte das Secretarias de Educação. Esse movimento partia do pressuposto de que a incorporação das creches e pré-escolas à área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar o reconhecimento da função docente dos profissionais que atuavam com essa faixa etária.

A partir da incorporação das creches e pré-escolas aos sistemas educacionais os profissionais que atuavam nessas instituições tiveram que cumprir as exigências de formação

¹⁰ A educação escolar compõe-se de: I – educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. (Brasil, 1996, título V, cap. I, art. 21, incisos I e II, apud MACHADO, 2000, p. 193). Seguindo a definição da LDB (1996), as creches acolhem as crianças de até 3 anos de idade, enquanto as pré-escolas são destinadas às de 3 a 5 anos.

prévia para que os seus direitos e deveres fossem garantidos. A formação prévia por sua vez passou a ser considerada como pré-requisito para atuar com as crianças pequenas.

No título IV da LDB o texto é bastante claro quando menciona que o profissional que se ocupa diretamente das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos é o docente da Educação Infantil, que passa a ter uma série de direitos assegurados, tais como: plano de carreira, piso salarial, possibilidade de licenciamento com finalidade de aperfeiçoamento profissional, progressão na carreira baseada na titulação, habilitação ou avaliação, condições adequadas de trabalho e ingresso por concurso público. Chama a atenção o texto da lei quando explicita a exigência de período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incorporados na carga horária de trabalho (art. 67). Por sua vez, a LDB expressa deveres a serem observados por esses profissionais quanto ao nível de formação exigido como pré-requisito para o exercício de diferentes funções: nível superior (graduação em pedagogia ou curso de pós-graduação), admitida a formação mínima em nível médio, na modalidade normal (art. 64) (apud MACHADO, 2000, p. 194).

Assim, a LDB significou um grande avanço no campo da Educação Infantil, pois legitimou iniciativas que visavam recompor o cenário das instituições onde convivem coletivamente, adultos e crianças (MACHADO, 2000).

No sentido de caminhar na definição de uma Política Nacional de Educação Infantil que atendesse as deliberações legais, e ao mesmo tempo, garantisse uma educação pública infantil de qualidade, a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/MEC, em parceria com pesquisadores e educadores da área, produziu vários documentos¹¹ no período de 1994 a 1996, que revelavam uma grande preocupação em integrar, na prática, as ações de cuidado e educação (CERISARA, 1999).

O caminho apontado pela COEDI, através da produção desses materiais, era o de buscar a superação da dicotomia da educação/assistência “incentivando estratégias de articulação de diversos setores e ou instituições comprometidas com a Educação Infantil.” (MARTINEZ; PALHARES, 2005, p. 6).

¹¹ Tais como:

Educação Infantil no Brasil: situação atual – 1994;

Política Nacional de Educação Infantil – 1994a;

Critérios para um atendimento, em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças – 1995;

Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil – 1994a;

Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil – 1996b.

Esses documentos explicitavam ainda que a melhoria da qualidade do atendimento à criança pequena estava associada à função específica dos profissionais que atuavam com essa faixa etária, que é cuidar e educar a criança, de maneira integrada. Ressurgia assim a discussão em torno da polarização entre atividade assistencial e educativa, agora sob a forma do binômio cuidar-educar que, reiteradamente, passou a fazer parte de todos os documentos oficiais que têm circulado nacionalmente nos últimos anos (Brasil, 1994, 1994a, 1994b; Brasil, 1995, 1995a; Brasil, 1996a, 1996b; Brasil, 1997), tornando-se assim um dos principais pré-requisitos para a orientação das ações dos profissionais da Educação Infantil que atuavam em creches e pré-escolas (MACHADO, 2000).

Outro importante documento foi divulgado nacionalmente com o objetivo de assegurar a qualidade na Educação Infantil: *Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (MEC/COEDI, 2006) que contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil.

Esse documento anunciava proposições já existentes na LDB reafirmando que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29 da LDB).

Além disso, no que diz respeito à díade cuidar-educar, o documento destacava como um dos parâmetros de qualidade dessas instituições as propostas pedagógicas desenvolvidas por elas, afirmando que deviam promover “as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.” (Brasil, 2006, p. 32, v. 2). Esse documento reforçava ainda a idéia de que o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil deveria ter um caráter complementar à ação da família.

1.2 De creche a CEI: o contexto da cidade de São Paulo

Vários pesquisadores se debruçaram sobre o processo de implantação das creches na cidade de São Paulo, entre eles destacamos (ROSEMBERG, CAMPOS e HADDAD, 1991; CAMPOS et al., 1991; HADDAD, 1993; KISHIMOTO, 2000; SANCHES, 2003). De acordo com os estudos realizados, a década de 1960 constituiu um marco na história da rede de creches no município de São Paulo.

Na capital de São Paulo convivem vários tipos de programas de creche que se diferem tanto no que diz respeito à sua história e filosofia, quanto no que toca aos seus objetivos, o que, conseqüentemente, expressa-se na política de recursos humanos. Assim a seleção, o nível educacional, as obrigações e os salários dos profissionais que atuam nas creches são marcados por essas diferenças. Entre esses programas destacamos apenas as creches municipais diretas e as creches conveniadas, por perfazerem o maior número de unidades na cidade de São Paulo.

1.2.1 Creches municipais diretas

São estabelecimentos construídos, equipados e totalmente financiados e administrados pelo município de São Paulo.

Durante a década de 1930 a prefeitura criou os parques infantis que tinham o objetivo de atender às necessidades das mães trabalhadoras, oferecendo guarda e assistência para seus filhos, protegendo-os dos perigos enquanto seus pais trabalhavam. Naquela época os profissionais que atuavam nesses equipamentos davam ênfase às atividades recreativas.

A década de 1970, marcada por intensas manifestações contra a ditadura e pela anistia aos presos políticos, favoreceu a volta e a eclosão de vários movimentos e de múltiplas organizações sociais. Foi assim que o Movimento de Luta por Creche oficializou-se em 1979, no I Congresso da Mulher Paulista. Esse movimento defendia “um novo conceito de creche como uma questão de direito, em oposição à tradição caritativa e de custódia” (HADDAD, 2006, p. 529).

Na gestão Reynaldo de Barros (1979/1982) as creches tiveram o seu ritmo de expansão acelerado em respostas às intensas reivindicações populares. No início da década de 1980 o poder público da cidade de São Paulo expandiu os serviços de creche implantando cerca de 160 unidades no município, destinando as vagas à camada da população de mais baixa renda, emprestando a esse equipamento a finalidade de combater a miséria. De acordo com Haddad (2006), esse programa de expansão da rede de creches até hoje é considerado o maior da América Latina.

A programação do sistema de creches diretas da prefeitura conviveu, basicamente, com duas correntes filosóficas: a da educação compensatória e a da educação popular. A proposta da educação compensatória, baseada nas teorias de privação cultural, tinha como principal objetivo elevar o nível de aproveitamento escolar das crianças atendidas nas creches

e pré-escolas, para que ingressassem no ensino fundamental em condições favoráveis de desenvolvimento físico e mental. A ênfase do atendimento recaía sobre os cuidados relacionados à nutrição e higiene.

Assim, a creche constituiu-se como espaço voltado ao atendimento para os filhos de mulheres trabalhadoras, à assistência para as famílias de baixa renda, ou ainda como serviço de atendimento para as crianças em risco social. Esse caráter de implantação das creches determinou, em grande medida, que se buscasse um estilo de serviços semelhantes aos cuidados familiares, o que influenciou tanto a linha de trabalho seguida pela creche como a seleção e contratação dos funcionários que atenderiam as crianças. A função da creche, nesse período, oscilava entre substituir a família e suprir carências generalizadas de pobreza.

Como o objetivo do trabalho desenvolvido pela creche estava marcado pela concepção assistencialista de educação, as pessoas que foram contratadas para trabalhar no atendimento às crianças tinham apenas experiência como mães ou haviam sido participantes do movimento de luta por creches. A creche, portanto, representou para essas mulheres a possibilidade de obter um emprego, sem que lhes fossem exigidas qualificação ou experiência profissional.

Foi nesse contexto que foram contratadas as “pajens”, mulheres com escolaridade mínima de 4ª série do ensino fundamental, sem experiência profissional anterior ou com experiência em atividades como empregadas domésticas e em trabalhos desenvolvidos com crianças, em igrejas e comunidades carentes (CAMPOS et al., 1991).

Guiadas pelos conhecimentos que tinham adquirido em sua experiência de vida como mães e como mulheres, as trabalhadoras de creche começaram a atuar nas unidades. Quando contratadas, algumas recebiam algumas noções de desenvolvimento infantil e de cuidados básicos de higiene e saúde, orientações consideradas pela Supervisão Regional de Serviço Social, como essenciais para o exercício do cargo. Normalmente as trabalhadoras aprendiam o ofício pela imitação, pois ao chegar à creche eram colocadas para trabalhar com pajens mais experientes.

A proposta de educação compensatória predominou na então Secretaria da Educação e Bem-Estar Social durante toda a década de 1970, subsidiando a elaboração do documento *Creche: Programação Básica*¹², que trazia sugestões de atividades pautadas nos modelos “compensatório e preparatório”, seguidos pelas EMEIs. Este documento baseava-se na concepção de que a criança pequena apresentava um quadro de carências ocasionado por

¹² Creche: Programação básica. Coordenadoria do Bem-Estar Social, Cidade de São Paulo, 1981.

privações as mais variadas possíveis (privação alimentar, afetiva, social e de estimulação), próprias do meio em que vivia, e preconizava ações compensatórias que visavam diminuir essas defasagens observadas no desenvolvimento infantil (ROSEMBERG, CAMPOS e HADDAD, 1991, p. 55).

A proposta de educação popular surgiu, então, no órgão em 1979, mas foi só em 1984, na administração do então prefeito Mário Covas (1983/1985), que se firmou como programação para as creches através do documento *Proposta de Reprogramação de creche*. Esse documento explicitava a concepção de creche como um equipamento educativo e social, constituindo-se em um espaço de convivência que valorizava a dimensão social e as dimensões pedagógicas e políticas. Na gestão da prefeitura Luiza Erundina (1989/1992) retomou-se alguns princípios da proposta do governo anterior e incrementou-se o debate sobre o viés educativo da instituição creche, que passou a ser encarada como unidade sócio-educativa e que, portanto, deveria ter uma proposta pedagógica que contemplasse a criança como um ser em desenvolvimento que deveria, portanto, ser respeitada nos seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

Ainda na gestão Mário Covas houve a primeira tentativa de criação de estruturas de carreira visando à regularização dos cargos públicos e à criação de carreiras municipais. Dessa forma iniciou-se um estudo dos cargos para traçar o perfil profissional dos servidores das creches, entre eles o da pajem. No caso das pajens examinaram-se as semelhanças e diferenças entre as suas atribuições e as atribuições dos professores de Educação Infantil das EMEIs. O caráter educativo de ambas as atribuições foi ressaltado, mas a diferença de escolarização, carga horária e os cuidados oferecidos às crianças pelas creches foram motivos importantes para a não identificação das funções. Assim, como as servidoras das creches não eram professoras, optou-se apenas abarcar na designação do cargo a responsabilidade pelo desenvolvimento infantil, mas sem o caráter educativo que exigiria uma formação acadêmica própria.

A partir da administração da Prefeita Luiza Erundina (1989/1992) a lei municipal nº 10.430/88 modificou a denominação dos cargos de pajem para ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Esse profissional passou a ser contratado mediante concurso público, com a exigência de que tivessem ao menos os quatro primeiros anos de escolaridade, exigindo-se para o seu exercício o ensino fundamental completo. A formação das ADIs ocorria através de cursos não regulares e seminários de formação.

A gestão seguinte, do prefeito Paulo Maluf (1993/1996), foi marcada principalmente pelo crescimento dos equipamentos de Educação Infantil através do convênio com entidades privadas sem fins lucrativos. Neste período foram instaladas 131 creches no município, sendo a maioria delas conveniadas.

No início dessa gestão também foram demitidos muitos diretores por compartilharem as propostas políticas pedagógicas da administração anterior. Somente no último ano da administração Maluf foi realizado o primeiro concurso público para diretores de creche, com exigência de nível de escolaridade superior nas áreas de Pedagogia, Assistência Social e Psicologia.

De acordo com Rosemberg, Campos e Haddad (1991), o órgão do Bem-Estar Social nunca assumiu de fato a concepção de creche enquanto equipamento educacional, o que exigiria, dentre outras medidas, definição de uma política salarial e composição de quadros profissionais com nível educacional, experiência anterior e formação específica condizentes com as atividades executadas. Isso explica a distância acentuada entre as propostas teóricas definidas pelas programações e os recursos disponíveis para a sua implantação em todas as administrações.

A creche passou a ser vista como unidade sócio-educativa, a partir de 1992, com a publicação do documento *Política de Creches – Diretrizes Pedagógicas* (1992), que propôs para a creche um projeto educacional que contemplasse a criança enquanto ser em desenvolvimento que devia ser respeitada nos seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

Foi somente a partir da LDB/1996 que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. O texto legal previu prazo para que as creches se integrassem na rede educacional o que, definitivamente, colaborou para reconhecer o caráter educativo do trabalho das creches. A mesma lei alterou, ainda, o grau de escolaridade mínimo exigido para o trabalho com as crianças pequenas, indicando a formação no magistério para o desempenho da função. Dessa forma, a lei designou o professor como o profissional adequado para o atendimento à infância.

Em 2001, conforme já citado anteriormente, a Prefeitura do Município de São Paulo iniciou o processo de transferência das creches do âmbito da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, alterando as denominações das creches para Centro de Educação Infantil – CEI, prevendo, ainda, as adequações no quadro de pessoal com o objetivo

de atender a nova lei. Atualmente a maioria das educadoras das creches do Município de São Paulo possui a habilitação exigida por lei, ou está em vias de concluí-la.

1.2.2 Creches conveniadas

São equipamentos parcialmente mantidos pelo município, geridos por instituições privadas sem fins lucrativos (filantrópicas, religiosas e comunitárias). O município impõe algumas regras de funcionamento como a relação adulto-criança, horário de abertura da unidade e gratuidade, além de efetuar a supervisão e a fiscalização do equipamento.

De acordo com Rosemberg, Campos e Haddad (1991) as creches conveniadas apresentavam algumas características que as diferenciavam das creches diretas e que estavam relacionadas com a qualidade do atendimento prestado às crianças pequenas. As principais diferenças encontradas entre esses equipamentos apontadas pelas pesquisadoras foram as seguintes:

- a capacidade de atendimento por equipamento conveniado era menor que a da creche direta;
- as educadoras, denominadas pajens ou auxiliares de desenvolvimento infantil, tinham jornada de trabalho maior nos equipamentos indiretos, trabalhando 8 horas diárias, duas horas e meia a mais que as educadoras da rede direta;
- os níveis salariais das auxiliares de desenvolvimento infantil das creches conveniadas eram significativamente inferiores aos níveis daquelas que trabalhavam no sistema direto.

Nas creches conveniadas a seleção das educadoras era descentralizada, não existiam normas gerais que definissem escolaridade e formação necessárias para o desempenho da função. Os critérios de contratação ficavam a cargo da instituição privada sem fins lucrativos.

Atualmente a contratação das educadoras das creches conveniadas respeita o grau de escolaridade estabelecido pela LDB.

Tendo como pano de fundo todo o panorama ora apresentado e levando em conta as orientações legais que definiram melhor a função das instituições de Educação Infantil, voltamos às nossas questões inicialmente apresentadas: como as professoras do CEI estão entendendo essas orientações? Quais são suas visões e concepções a respeito do cuidado e educação que devem ser oferecido às crianças de zero a três anos, na atualidade? A mudança

no nível de formação dessas profissionais tem afetado a forma como concebem o binômio cuidar e educar?

Entendemos que essas perguntas não foram suficientemente respondidas. Carecemos de estudos que nos informem o modo como as professoras de CEI estão compreendendo e assimilando estas novas diretrizes. Este é justamente o nosso propósito.

1.3 O papel profissional das educadoras de creche: tensões entre cuidar e educar

O momento histórico atual está exigindo de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com a Educação Infantil uma compreensão profunda acerca da especificidade do atendimento que envolve essa etapa da Educação Básica, com o objetivo de oferecer um atendimento de qualidade que garanta e respeite os direitos fundamentais das crianças pequenas brasileiras.

Nesse contexto é importante compreender o significado e o lugar que os termos *cuidar* e *educar* passaram a ocupar na história do atendimento às crianças pequenas, designando assim uma das funções das creches e pré-escolas. Este capítulo, portanto, visa situar a inserção dos termos acima citados, buscando compreender a história da tensão entre assistência e educação e seus reflexos no cotidiano das instituições de Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à imagem construída pelas educadoras do seu papel profissional.

1.3.1 Funções da Educação Infantil

No Brasil, vários foram os termos utilizados para designar as funções da Educação Infantil. As alterações no uso desses termos estão relacionadas às diversas concepções que acompanharam a história da educação da criança de 0 a 6 anos.

Segundo Rosemberg (1999), inicialmente a função das creches estava mais relacionada à assistência, por isso utilizavam-se palavras como proteção, amparo e guarda para designar suas funções. Tanto na Europa como no Brasil o propósito inicial das creches revelava-se através das diferentes denominações que recebeu, a saber: *garderie*, na França; *asili*, na Itália e *écoles gardiennes*, na Bélgica.

No Brasil até meados da década de 80, por exemplo, sempre que os textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam a atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches, o

usual era o termo “guarda”. A partir de então é que esta expressão passou a ser substituída por “cuidado” e “cuidar” (MONTENEGRO, 2001). No entanto, apesar dessa substituição, o uso do termo cuidar sempre esteve, historicamente, vinculado à assistência e relacionado ao corpo.

De acordo com Montenegro (2001), o termo guarda foi substituído por proteção, cuidado, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990). Essa substituição visava ampliar as funções e objetivos da creche, não devendo restringir-se, apenas, a função de proteção física, como implicava o uso do termo guarda. Com a substituição desse termo por “cuidado” a creche deixa de ser designada como guardiã da criança pequena para assumir tanto a sua proteção física, como a atenção a sua individualidade, numa ação complementar à família.

Outra contribuição importante para a substituição do termo guarda estava relacionada à participação das feministas nas discussões em torno das creches. As reflexões produzidas em torno da área trazidas pelas feministas a partir dos anos 1970 e a influência da literatura estrangeira trouxeram avanços importantes na produção de conhecimento sobre as creches, pois

ajudou a introduzir o sentido da função de guarda das creches, não apenas como cuidados físicos, mas, principalmente, como apoio ou complementação à família, considerando a necessidade de os pais, particularmente as mulheres, trabalharem fora de casa. (MONTENEGRO, 2001, p. 36).

Essa vinculação do cuidado à assistência estava tão impregnada nas práticas desenvolvidas nas instituições infantis que foi necessário recorrer a uma terminologia que sinalizasse que haviam ocorrido avanços na compreensão do lugar e valor que agora as atividades de cuidado precisavam assumir nas instituições de Educação Infantil.

Além disso, com a perspectiva, nos anos de 1990, da Educação Infantil tornar-se a primeira etapa da Educação Básica, evidenciava-se a necessidade de integrar as atividades de cuidado desenvolvidas na creche, com as atividades pedagógicas realizadas na escola. Foi assim, que se recorreu ao termo utilizado em inglês – *educare* – que significa educação e cuidado ao mesmo tempo. Como no Brasil não existem essas duas palavras em uma só, optou-se pela utilização dos termos educar e cuidar (CERISARA, 1999).

Conceitualmente esse impasse estava resolvido utilizando-se o binômio cuidar e educar. No entanto, as questões colocadas pela prática em relação à compreensão do uso desses termos não se resolveram, visto que no Brasil as atividades de cuidado com o corpo sempre estiveram relacionadas ou ao trabalho da mulher escrava, ou às mulheres das classes populares (TIRIBA, 2004).

Nesse contexto de debate das funções das instituições de Educação Infantil, que culminou com a mudança de termos para redefinir suas funções, havia uma grande preocupação por parte dos pesquisadores da área em incluir nessas funções também o trabalho com conteúdos pedagógicos que ampliassem as possibilidades de desenvolvimento da criança pequena, motivando sua participação em diferentes atividades. Os pesquisadores ressaltavam ainda que o respeito às especificidades da faixa etária de zero a três anos deveria ser garantido, não podendo a creche ser transformada em pré-escola.

Em dura crítica a essa postura Cerisara (1999) afirma que a insistência em manter os termos cuidar e educar para designar as funções das creches e pré-escolas, relaciona-se ao percurso histórico dessas instituições. De acordo com a pesquisadora,

A análise do histórico dessas instituições e as relações que estas têm estabelecido tanto com as famílias, quanto com as escolas permite perceber que quando se defendeu, e ainda hoje se defende, uma função pedagógica para as mesmas foi na direção da valorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa, à transmissão de conhecimentos, muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas, consideradas como pedagógicas (p.16).

Firmou-se assim uma contraposição clara entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas, cuidados esses que passaram a ser desvalorizados em nome de uma interpretação reducionista do pedagógico, revelando que a profissional que trabalha na creche não assume para a si a função de cuidar, por entendê-la como algo relacionado apenas ao corporal e ao doméstico. Evidencia-se assim “que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver.” (CERISARA, 1999, p. 16).

Frente às várias funções que surgiram nas últimas décadas para definir o trabalho desenvolvido em creches e pré-escola, acolher a idéia de uma dupla função contida nos

termos cuidar e educar significou um grande avanço. No entanto, na prática ela pode ser compreendida de diferentes maneiras, produzindo vários significados, por vezes contraditórios.

1.3.2 Buscando os significados do binômio cuidar e educar

O binômio cuidar e educar geralmente é compreendido como um processo único, onde as duas ações estão profundamente interligadas. Mas, muitas vezes, a conjunção transmite a idéia de duas dimensões independentes: uma ligada ao corpo e outra aos processos cognitivos. O binômio ao invés de expressar integração expressa dicotomia, o que acaba por alimentar práticas diversas entre os profissionais que atuam, lado a lado, nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, vimos por muito tempo nas creches, profissionais que se dedicavam aos cuidados físicos das crianças (auxiliares), enquanto as professoras se ocupavam das atividades pedagógicas (TIRIBA, 2004).

Para Haddad (2006), um sistema de atendimento infantil que busca a integração deve eliminar o isolamento dos termos *cuidar-educar*, adicionando a eles o termo *socialização*, que segundo ela, funciona como elemento de ligação que faz a conexão entre cuidado e educação. Assim, a expressão *cuidado-socialização-educação* defendida por Haddad afasta a possibilidade de rupturas no sistema de atendimento infantil, cuja ênfase ora recai sobre o cuidado ora sobre o ensino, desqualificando o conceito mais abrangente de educação.

Outra visão a respeito da compreensão do binômio cuidar e educar traz a concepção de que educar engloba cuidar (TIRIBA, 2004), assim o cuidado não seria algo restrito apenas à Educação Infantil, mas poderia ser ampliado para as outras etapas da educação. Mas será que os processos de formação, atualmente, incluem o cuidar como outra face do educar?

Frente à importância de compreender os significados construídos para as dimensões cuidar e educar, atualmente considerados como natureza e especificidade da Educação Infantil, Montenegro (2001) pesquisou a origem etimológica das palavras cuidar e cuidado, em dicionários de várias línguas.

Segundo a autora, cuidar e pensar tem a mesma raiz, ambas vêm da palavra *cogitare*.

O verbo *cogitare* tem sua origem em *co-agitare* e passou a designar a *agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa*. É curioso notar como esse verbo passou a significar unicamente a atividade do pensamento, como observou Santo Agostinho, em suas Confissões: “a inteligência reivindicou como próprio este verbo (*cogito*), de

tal maneira que só ao ato de coligir (*cogere*) no espírito, e não em qualquer parte, é que propriamente se chama ‘pensar’ (*cogitare*)” (p. 73).

Antes do século XIII, *cogitare* e *cuidare* teriam o mesmo significado, referindo-se tanto ao pensar quanto ao sentir. Com o passar do tempo, o uso de *cogitare* foi sendo restringido e substituído por *pensare*, que tem um sentido mais preciso. Por seu lado, no latim, os significados de *cogitare* se expandem, assumindo os sinônimos ‘*esperar, temer, estar preocupado ou ser solícito*’, vinculando-se a significações de caráter emocional.

De acordo com Montenegro, em línguas neolatinas, como o espanhol, o italiano e o francês, o verbo cuidar tem vínculo com dois grupos de significados, um relativo à solicitude para com o outro e um referente ao pensamento, à reflexão. Segundo o que a pesquisadora reuniu sobre a história da palavra cuidar e de seus significados,

(...) sugerem que a conotação emocional que essa palavra passou a adquirir, e que se evidencia também em sua sinonímia – como *carinho, angústia, ansiedade, paixão, preocupação* –, advém de seu sentido primitivo de “agitar pensamentos”. A inserção paulatina do componente emocional ao termo, ao meu ver, parece conferir significação ao movimento atribuído ao pensamento em sua acepção original (*agitare*), pois é muito provável que o que estaria proporcionando tal movimento fossem, precisamente, emoções (p. 76).

Buscando outros elementos para compor a sua reflexão, Montenegro encontra na filosofia e na enfermagem, disciplinas que se ocupam do cuidar, os sentidos que envolvem essa ação. De acordo com a autora, na filosofia a palavra *cuidado* é empregada com o significado de *cuidar de si*, indicando uma reflexão sobre si mesmo. Já na enfermagem o cuidar é concebido como altruísmo, tem o sentido de cuidar do outro. Os dados que recolhe nessa disciplina mostram que o divórcio entre cuidar e curar (atividade da medicina) corresponde, na Educação Infantil, ao divórcio entre cuidar e educar.

Montenegro aproxima a área da enfermagem e da Educação Infantil na busca de significados para o termo cuidado, pois segundo ela esse termo é utilizado, tanto em uma área como em outra, sem que haja um consenso em torno do seu significado. Além disso, outros fatores são semelhantes nas duas áreas, a saber:

(...) o fato de ambas as profissões serem exercidas majoritariamente por mulheres; a proximidade do contato físico com as pessoas cuidadas; o baixo

status e reconhecimento social; a presença constante de questões de identidade profissional, marcadas ora por conflitos, ora por aproximações com as profissões mais socialmente valorizadas às quais estão relacionadas – a medicina, no caso das enfermeiras, e a docência, no das educadoras infantis (Ibid., p. 84).

Dessa forma, é possível inferir que o cuidar é uma ação desprestigiada por estar relacionado tanto à emoção, como às mulheres. Podemos pensar que a cisão entre cuidar e educar no campo da Educação Infantil representa uma cisão maior construída historicamente pela sociedade ocidental: a cisão entre razão e emoção.

De acordo com Tiriba (2004), essa dualidade está relacionada a muitas outras, construídas ao longo da modernidade, que separou o corpo da mente, a razão da emoção, elegendo a primeira como categoria mais importante para a busca da verdade. Seguindo a lógica de Descartes: “Penso, logo existo”, o corpo assume um plano secundário e a cabeça (razão) materializa a existência humana. Nas palavras de Tiriba,“(...) a cabeça é a prova da nossa existência humana. Nessa lógica o corpo é simplesmente um portador do texto mental”. (p. 6).

1.3.3 As práticas de cuidado, a feminilidade e o papel profissional das educadoras de creche

Mente e corpo, cognição e emoção, masculino e feminino. A sociedade vale-se de vários binômios para justificar as concepções que a envolvem. No campo da educação também há predominância desses conceitos duais.

De acordo com Montenegro (2001), o debate sobre a cisão entre cognição e emoção no pensamento ocidental tem ocupado uma posição de destaque nos estudos feministas ou sobre as relações de gênero. Segundo a autora, esse destaque é decorrente da associação entre o feminino e as emoções. Em sua pesquisa, destaca a importância de autoras feministas que se dedicaram ao tema do dualismo no pensamento ocidental, e que lhe forneceram bases para o entendimento dessa separação. Em sua análise bibliográfica, as contribuições de Jaggar são fundamentais para a compreensão do tema, além de nos fornecer bases teóricas para o desenvolvimento desse trabalho.

Os estudos de Jaggar (IN: MONTENEGRO, 2001, p. 100) apontam que a tradição filosófica, desde Platão, considera a emoção como prejudicial aos processos de construção do

conhecimento, já que é associada ao irracional, ao natural, ao particular, ao privado e ao feminino. Já a razão, associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e ao masculino, é assumida como indispensável ao desvelamento e compreensão da realidade.

De acordo com essa autora, foi a partir do século XVIII que se aguçou o processo da oposição entre emoção e razão. Antes, entre os gregos, e mesmo durante o período medieval, a razão estava associada aos valores. Com o objetivo de obter um conhecimento fidedigno da realidade, razão e valores são separados. Dessa forma as emoções passam a ser entendidas como ímpetus irracionais que precisam ser controlados pela razão.

Nesse mesmo século há um forte movimento de reafirmação da condição biológica feminina que ressalta a sua fragilidade, reforçando assim os papéis de mãe e esposa, para os quais estaria predestinada a mulher.

De acordo com Tiriba (2004), no século XIX a maciça entrada das mulheres no mercado de trabalho ameaça a ordem patriarcal estabelecida. As ciências, em especial a medicina, respondem a essa ameaça com um detalhado exame das diferenças entre homens e mulheres, chamando atenção para as diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto. Nesse período consagram-se as diferenças sexuais, reforçando os estereótipos e a ordem estabelecida. As diferenças entre os sexos justificavam a inferioridade da mulher e a aproximava dos primitivos e das crianças, também considerados inferiores nessa época.

Mas é em relação ao cuidado que se evidenciam as dimensões mais profundas da diferenciação tradicional entre homens e mulheres, pois nas sociedades ocidentais os homens preocupam-se e dedicam-se ao trabalho, ao que se relaciona à esfera pública, enquanto à mulher são reservadas as preocupações relacionadas a esfera privada. Sendo assim, suas atividades devem girar em torno do cuidado com a alimentação e higiene dos filhos, com a saúde e o conforto da família (TIRIBA, 2004).

Dessa maneira, à mulher estariam reservadas as ocupações relacionadas ao emocional, ao feminino, já que historicamente as mulheres estão relacionadas à emoção e à natureza, enquanto ao homem caberiam as ocupações relacionadas ao mundo profissional, racional, masculino.

Nas últimas décadas, porém, graças ao trabalho desenvolvido pelas feministas, assistimos a um intenso movimento que busca quebrar os rígidos padrões que delimitam os papéis desempenhados por homens e mulheres em nossa sociedade. As marcas desse processo

estão em toda a parte: hoje a mulher faz parte tanto do mundo produtivo, como também tem uma intensa participação na esfera política, o que até certo ponto contribuiu para alterar e redefinir os referenciais morais dominantes (NOVELINO, 1988).

Entretanto, apesar de todas as transformações, o sistema de dominação se mantém e se configura, principalmente, através das desigualdades sociais e da divisão sexual dos papéis, “isto é, ao sucesso econômico do homem e à correspondente dependência da mulher, que deverá colocar no centro de sua vida o ‘cuidado’ com os filhos, mesmo quando exercer atividade remunerada” (CARVALHO, 1999, p. 73).

A lógica que estabelece os direitos e funções entre os sexos continua inabalável, e a prescrição para a maternidade embasa-se na ideologia da maternidade moderna construída nos anos de 1950. Assim, à mulher continua reservada a função da maternidade, sendo essa definidora da identidade feminina.

Nas palavras de Novelino (1988),

O lugar socialmente destinado à mulher continua sendo a família: é na privacidade do lar que, prioritariamente, ela deverá encontrar a realização pessoal. E a maternidade, hoje aparentemente opcional, constitui ainda o componente central, definidor da identidade feminina. O grupo social reafirma de maneira implícita e explícita a existência de um “instinto materno” que vincula a mulher, de forma inevitável, à função da mãe (p. 22).

Nesse contexto a “maternidade” não é experimentada como uma opção. Há uma expectativa social que orienta a vivência dessa experiência, como algo inevitável na trajetória feminina. “Vítima de uma articulação em torno da natureza feminina, a mulher durante muito tempo teve um destino extra-biológico a cumprir: o da procriação à criação e educação da criança, insubstituível no seio da família” (HADDAD, 1987, p. 70).

A maternidade firma-se, assim, como um elemento que diferencia os papéis desempenhados entre homens e mulheres na sociedade, baseando-se na ideologia materna de responsabilização.

Construiu-se em nossa sociedade um ideal de maternidade, sustentado principalmente através de correntes psicológicas e psicanalíticas, entre as quais se destaca a teoria da privação materna ¹³, que normatizou e orientou a construção da subjetividade da mulher

¹³ Essa teoria tem como seu maior representante o psicanalista inglês John Bowlby (1951). Sua teoria postula

contemporânea. Através da “psicologização” da maternidade as preocupações com os cuidados físicos e alimentares da criança são transferidas para os aspectos referentes à sua dimensão psicológica. Nessa perspectiva, os laços afetivos que unem mãe e filho constituem-se o foco do discurso psicológico, determinando o modelo de mãe que melhor atenderia as necessidades psíquicas da criança. (CARVALHO, 1999; NOVELINO, 1988).

De acordo com o discurso psicológico, a mãe ideal faz parte de uma família nuclear (pai, mãe e filhos). Ela preocupa-se a todo instante em preparar um ambiente adequado ao desenvolvimento pleno e saudável da personalidade infantil. “A família sadia confunde-se, em suas qualidades e atributos, com a mãe ideal: é fonte eterna de amor e segurança” (NOVELINO, 1988, p. 25)

A mãe ideal assume integralmente os cuidados físicos relacionados à sobrevivência e ao bem-estar da criança na fase inicial da vida, já que é naturalmente a pessoa responsável pela criação do filho. Da mãe dependerá também o destino do filho, pois a qualidade do vínculo afetivo estabelecido com a criança determinará a estrutura de sua personalidade, a sua adequação sexual e a sua saúde psíquica. (Ibid., p. 26)

De acordo com Haddad (1987, p. 71), esse modelo de maternidade recai diretamente sobre o papel das profissionais de creche que, seguindo o modelo materno, devem “cumprir a tarefa de reproduzir uma relação com a criança nos moldes da que a mãe ‘teoricamente’ estabelece com seu filho”.

Arce (2001), através da análise de publicações oficiais¹⁴ que orientavam a Educação Infantil no Brasil, identificou que a imagem idealizada de mulher, de boa mãe, de educadora nata, influenciou a constituição histórica da imagem do profissional de Educação Infantil, cujo papel educativo associa-se diretamente ao ambiente doméstico. De acordo com a análise feita pela pesquisadora,

Esses documentos reforçavam a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva,

que para desenvolver-se normalmente a criança precisaria ter durante os primeiros anos de vida uma relação afetiva contínua e íntima com sua mãe ou mãe substituta permanente. Dessa forma deveria ser evitado o cuidado materno partilhado ou múltiplo para crianças menores de três anos, como forma de evitar problemas emocionais. Sua teoria enfatiza os efeitos desastrosos da separação e do desenvolvimento infantil em creches, instituições e hospitais (ROSSETTI-FERREIRA, 1984).

¹⁴ Atendimento ao pré-escolar (Brasil, 1977); Vivendo a pré-escola (Mobral, 1982); Tema para reflexão (Mobral 1983, 1983^a, 1983b); Revista Criança (MEC, 1981 a 1988)

paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança (p. 182).

Esse mito, disseminado em nossa cultura, fortalece a idéia de que para ser educadora de crianças pequenas bastaria apenas ser mulher, gostar e ter jeito para cuidar de crianças, o que justificou por muito tempo a inserção de mulheres com baixa escolaridade nas creches brasileiras, como já vimos anteriormente.

Dessa forma, através da naturalização do papel da mulher, naturalizou-se também o papel da profissional da creche, marcado principalmente pela valorização dos seus atributos pessoais em detrimento da formação acadêmica, reforçando assim a idéia de que cuidar e educar pertence apenas ao mundo privado e doméstico.

É dentro desse contexto que se insere a função desempenhada, atualmente, pelas profissionais de creche. O exercício profissional no interior dessa instituição está associado às idéias de domesticidade e feminilidade, ou seja, com os cuidados desenvolvidos por mulheres no âmbito privado, vistos como algo natural, como vocação. Essa visão explica a conotação negativa que marca até hoje essa profissão, vista até mesmo pelas próprias educadoras como uma atividade supostamente derivada do trabalho doméstico e que, portanto, nada teria de atividade profissional, repercutindo nas questões tanto salariais quanto de formação, coincidindo com certo desprestígio social.

1.3.4 Cuidar-educar sob a ótica do paradigma vygotskyano do desenvolvimento humano

Campos (1994, p. 35) assinala que a concepção contemporânea de cuidado inclui todas as atividades que são integrantes ao educar, “ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, consolar”. Cuidar nessa concepção assume outros sentidos, diferentes daqueles que habitualmente conhecemos e que, conseqüentemente, separa o cuidado e a educação. Cuidar nessa perspectiva tem uma amplitude maior e significa ajudar o outro (aquele que é cuidado) a crescer e desenvolver-se. É uma forma de relação com o outro que envolve uma atitude de preocupação e comprometimento com o crescimento e desenvolvimento da pessoa humana em toda a sua complexidade.

Nas palavras de Boff (1999),

Cuidado é mais que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor, ainda: é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas. (...) Significa uma forma de existir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa co-existência e convivência, nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua própria consciência e sua identidade (BOFF, 1999, p. 92).

Cuidar de alguém nesse sentido requer envolvimento e construção de vínculo, requer uma atitude de descentração mediante a qual a pessoa que cuida sai de si e centra-se no outro, com desvelo e solicitude (BOFF, 1999).

O ato de cuidar e educar a criança pequena relaciona-se diretamente às concepções daquele que cuida, pois implica a forma como compreende as necessidades infantis e a leitura que faz das diferentes formas de comunicação desenvolvidas pela criança para expressar essas necessidades. A expressão do choro de uma criança, por exemplo, pode ser interpretada de diferentes formas, demandando diversos tipos de cuidados, dependendo da forma como aquele que cuida concebe essa manifestação.

Essas idéias dialogam com Maranhão (2000) no sentido de conceber o cuidado como prática cultural, ou seja, embora as necessidades básicas humanas (alimentar-se, cuidar do corpo, da segurança física e psíquica) sejam universais, a forma de identificá-las, valorizá-las e atendê-las é socialmente construída. Assim, cada cultura responderá de uma forma a essas necessidades. Para Maranhão (2000, p. 120),

O cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com outros humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos. Nesse processo de cuidar do outro também nos desenvolvemos como seres capazes de ter empatia com outro, de perceber nossas próprias necessidades e de desenvolver tecnologias para aprimorar tais cuidados.

Se a criança for concebida como um ser incompleto, o seu processo de desenvolvimento dependerá totalmente da ação do adulto e do ambiente em que está inserida (concepção ambientalista). O ato de cuidar-educar será uma ação unilateral, ou seja, a criança será vista como uma criatura passiva frente ao ambiente e o adulto será o principal agente

promotor do seu desenvolvimento, ensinando-lhe e dando-lhe tudo que ela não tem, moldando seu comportamento, seu caráter e seus conhecimentos. Nessa concepção, sem o estímulo e o ensino do adulto a criança não se desenvolverá, pois é vista como uma folha de papel em branco (OLIVEIRA et al., 1992).

Por outro lado, se a criança é concebida como um adulto pré-formado que ao nascer já traz os determinantes biológicos, a partir de suas características genéticas, adquiridas hereditariamente (concepção inatista), a ação de cuidar-educar se restringirá a assistir o desenvolvimento infantil que acontecerá segundo essa concepção, de maneira espontânea, bastando para isso que algumas condições ambientais sejam garantidas. Aqui cuidar-educar reduz-se a oferta de cuidados com a higiene, com a alimentação e a segurança da criança.

Finalmente, se a criança pequena for considerada como um ser humano completo e em pleno desenvolvimento – porque sua constituição física, sua forma de agir, pensar e sentir estão em permanente transformação –, ela é concebida como um ser interativo, o que implica acreditar na sua competência para interagir no meio em que se encontra, desde o seu nascimento (SOUZA e KRAMER, 1991; OLIVEIRA, et al., 1992; MACHADO, 1994, 1999; ROSSETTI-FERREIRA, 1997).

É importante ressaltar que a interação que esses autores advogam como premissa para o desenvolvimento humano não é uma interação qualquer, trata-se da interação social postulada por Vygotsky (1984). De acordo com a teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psiquismo, elaborada por Vygotsky, o desenvolvimento humano se dá nas e pelas interações que o indivíduo estabelece com o seu meio sócio-cultural. Ambiente e ser humano se constituem dialeticamente, ou seja, “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 1995, p. 41), constituindo-se enquanto ser humano.

De acordo com essa concepção as funções psicológicas tipicamente humanas como a capacidade de planejar, de memorizar e imaginar, entre outras, não são estruturas inatas, mas construídas nas relações estabelecidas entre os indivíduos e o seu meio sócio-cultural, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente. Assim, a cultura molda o funcionamento psicológico humano, tornando-se parte da natureza humana. Rego (1995, p. 41), interpretando Vygotsky, afirma que,

(...) o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá

através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Nessa concepção de desenvolvimento humano a compreensão do conceito de mediação é fundamental, pois é através desse processo que se desenvolvem as funções psicológicas humanas.

O conceito de mediação pressupõe uma relação dialética na interação sujeito-objeto, na qual ocorrem mútuas influências, não observáveis através de uma relação de causalidade direta. Pressupõe, ainda, que a experiência humana, no contato com o ambiente externo, não pode ocorrer de forma imediata, ou seja, ela é sempre mediada por vários elementos internos e externos aos indivíduos, que se transformam em signos culturais à medida que vão sendo apropriados e transformados em instrumentos para novas interações. De acordo com Oliveira et al. (1992, p. 27),

(...) é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo do seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

Os significados construídos a partir das interações recebem influências de um universo de significações já elaborados no decorrer da história social, além daquelas constituídas na história pessoal do indivíduo, que está imersa na primeira. Esses significados encontram-se em constantes transformações, influenciando continuamente a forma como o indivíduo se relaciona com o conhecimento, como age sobre o mundo e como constitui a sua subjetividade. Dessa forma, é pelo *outro* que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade. Nas palavras de Vygotsky: “Através dos outros constituímos-nos” (VYGOTSKY, 2000c, p. 25).

De acordo com o paradigma vygotskyano de desenvolvimento a noção de sujeito amplia-se adquirindo maior complexidade, pois envolve a idéia não só de unidade, como também de multiplicidade. Para Vygotsky o sujeito é uma pessoa social, um agregado de relações sociais incorporadas no indivíduo – é unidade, na medida em que se constitui a partir das significações pessoais que confere aos componentes da cultura do meio social em que está inserido, e é multiplicidade porque é a partir da cultura, dos outros sociais que sua constituição se torna possível. Assim, imerso, desde o seu nascimento, numa intrincada rede

de relações sociais, o homem absorve, através do outro, as significações culturais que o tornam membro de sua espécie, fazendo intervir neste processo, naturalmente, uma interpretação que é só sua, que é peculiar à sua subjetividade. (PINO, 2000).

O *Homo Duplex* de que fala Vygotsky, é a conversão do *eu* e do *outro* numa unidade, é um ser que compartilha um conhecimento social e historicamente construído. É um homem que se faz na história ao mesmo tempo em que constrói suas próprias condições de existência, pelo uso de instrumentos e signos, pelo poder de sua tecnologia e de sua palavra (PINO, 2000).

O ser humano se desenvolve em um processo que vai do social para o individual, em um desenvolvimento que se dá inicialmente como categoria interpsicológica – ocorrendo primeiramente nas relações sociais – para depois se tornar categoria intrapsicológica – ou seja, de ocorrência dentro do indivíduo.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento biológico provê ao homem suas funções elementares, ao passo que o cultural, marca de sua concepção de desenvolvimento psicológico, provê as funções por ele denominadas superiores ou culturais, sendo “a emergência da atividade simbólica [notadamente o surgimento da linguagem, que] constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural” (PINO, 2000, p. 55).

Com a atividade simbólica o ser humano adquire uma nova forma de existência humana. É capaz de superar ações impulsivas, planejar soluções para resolver os problemas que se apresentam na realidade e de controlar o seu comportamento. É através dos signos e das palavras que o ser humano se relaciona com o outro cultural. A linguagem torna-se assim um elemento mediador da relação do homem com o mundo.

Toda essa relevância dada ao social na concepção vygotskyana nos leva, como conseqüência, a perceber a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem, pois se é através dos outros que nos constituímos, se é do social para o individual que nos desenvolvemos, clara está a importância da aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento humano. Sendo assim, o outro torna-se condição para o desenvolvimento humano.

Tendo como referência o paradigma vygotskyano do desenvolvimento humano é que situamos a relação entre educação e o cuidado infantil. Nessa abordagem cuidar-educar a criança pequena torna-se face da mesma moeda, passando, prioritariamente, pela relação afetuosa e interativa. Aqueles que se relacionam com as crianças ou aqueles que delas cuidam nos espaços institucionais devem aprimorar sua observação das necessidades infantis para

esse momento da vida, pois mediante o cuidado caloroso e responsivo, a interação e a brincadeira, estabelecem-se vínculos afetivos significativos e essenciais ao bem-estar infantil, permitindo que a criança tenha confiança em si própria, sintam-se aceita, ouvida, cuidada e amada.

Sendo cuidada, a criança aprende a cuidar de si mesma, do outro, do ambiente, constrói sua identidade, autonomia, socializa-se e, assim, educa-se. É na ação partilhada entre adulto e criança que essa constrói o seu modo de pensar, agir e sentir o mundo, construindo conhecimento sobre ele e desenvolvendo-se.

Na concepção interacionista de desenvolvimento humano não existe eu-psíquico sem o eu-corporal. É através do seu corpo que a criança se expressa, reage, interage e comunica-se com o seu grupo social. Nessa concepção supera-se a dicotomia entre educação e assistência, mente e corpo, razão e emoção.

Como vimos anteriormente, por ser uma atividade relacional, os cuidados que visam o crescimento e desenvolvimento infantil não estão separados das atitudes e dos procedimentos que ajudam a criança a construir conhecimentos sobre a vida sociocultural, já que os procedimentos de cuidados com o corpo da criança expressam intenções e valores ditados por um determinado contexto sociocultural. Assim sendo, “o cuidado tem muitos sentidos, e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros” (MARANHÃO, 2000, p. 118).

É importante ressaltar que a educadora de creche também é concebida nesse estudo como ser humano em desenvolvimento. É na ação partilhada com a criança que ela constitui o seu papel, podendo ver-se como alguém que cuida da criança e que colabora para o seu desenvolvimento e aprendizagem, ou como alguém que apenas “toma conta”. Sendo assim, conhecer suas visões e concepções a respeito do cuidado e educação que oferece às crianças é fundamental.

Tendo como referência os pressupostos da psicologia histórico-cultural podemos afirmar que as características individuais do ser humano que envolvem suas visões e concepções não são dadas naturalmente, estabelecidas ou se apresentando em um estado finalizado, mas transformam-se a todo o momento a partir e através de indivíduos com modos historicamente determinados de agir, pensar e sentir.

O processo de construção das crenças e visões dos indivíduos tem um caráter dinâmico e de contínua transformação, construindo-se a partir das múltiplas aprendizagens e experiências vivenciadas pelo sujeito mediante suas interações com os diferentes aspectos do

contexto sociocultural. É nessa perspectiva que as concepções e visões das educadoras de creche precisam ser compreendidas e (re) significadas.

Acreditando nos postulados vygotskyanos e assumindo-os como orientadores desse estudo, buscamos então compreender o conjunto de crenças e visões que envolvem tanto o papel profissional das educadoras de creche, como as concepções construídas acerca do cuidado e educação que oferecem às crianças, já que essas concepções se traduzem na forma como as educadoras orientam o seu fazer e a sua relação com as crianças e famílias atendidas.

Entendendo que as práticas de cuidado e educação que ocorrem no cotidiano do CEI são construídas dentro de um determinado contexto sócio-histórico, trazer essas concepções à tona e discuti-las, tornando os seus desdobramentos conscientes, oferece as educadoras a possibilidade de reverem suas posições e perceberem as contradições que ainda hoje se apresentam no atendimento oferecido às crianças pequenas em creches.

É a tentativa de identificar as concepções das educadoras a respeito do cuidado e educação das crianças, e de pensar como essas concepções influenciam a forma como concebem o seu papel profissional que está retratada na investigação que se segue.

2. A PESQUISA

Nesse capítulo são apresentados a escolha da abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa, assim como os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a seleção dos sujeitos a serem investigados. São apresentados ainda o Centro de Educação Infantil em que foi realizada a investigação, bem como o grupo de educadoras que fizeram parte desse estudo.

2.1 METODOLOGIA

Tendo como base teórica o paradigma vygotskyano do desenvolvimento psicológico humano, esta pesquisa, de cunho qualitativo, propõe-se a investigar como as concepções acerca do cuidado e educação são entendidas e internalizadas por educadoras de um CEI e como, na visão desses sujeitos, essas concepções se traduzem no trabalho diário desenvolvido junto às crianças e famílias. O presente estudo busca ainda identificar se o nível de formação e o tempo de experiência no cargo interferem no modo como as educadoras concebem sua função e seu exercício profissional.

Como o objetivo desse estudo é identificar as concepções construídas por educadoras, e considerando que essas concepções são engendradas pelo indivíduo na sua interação com o meio sociocultural, a escolha da abordagem qualitativa mostrou-se coerente, já que essa modalidade favorece “um exame mais aprofundado da interação entre agentes sociais e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos” (VÓVIO, 1999, p. 53).

Ao valorizar os aspectos subjetivos e as percepções pessoais a respeito do tema investigado, a abordagem qualitativa procura compreender os sujeitos no contexto em que estão inseridos, através de elementos de origem sociocultural, familiar, objetivos e subjetivos, integrando o individual com o social, sendo o particular considerado uma instância da totalidade social (FREITAS, 2002).

Nessa concepção metodológica os fenômenos devem ser examinados com a “idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

Partindo-se da hipótese de que as concepções das educadoras são elementos mediadores das práticas educativas desenvolvidas com as crianças pequenas em contexto institucional e que essas concepções não são inatas ou mecanicamente adquiridas, estando em permanente desenvolvimento, buscou-se nesse estudo identificar alguns aspectos históricos, sociais e culturais que contribuíram para a construção das concepções que envolvem o ato de cuidar e educar a criança pequena em um CEI na cidade de São Paulo.

Essa investigação foi desenvolvida em duas dimensões: análise do referencial teórico e pesquisa de campo. As pesquisas, empírica e teórica, tiveram funções complementares e tratamentos metodológicos diferentes.

A pesquisa teórica foi feita a partir de um levantamento bibliográfico preliminar de temas pertinentes à pesquisa, ampliado e aprofundado ao longo do desenvolvimento da investigação. Com relação à coleta e análise dos dados empíricos, os principais procedimentos adotados foram: realização de entrevistas semi-estruturadas com um grupo de quatro educadoras de um CEI do município de São Paulo e a realização de observação (total aproximadamente de 30 horas) nesta instituição. Para as entrevistas foram construídos dois instrumentos: a ficha identitária (anexo A) e o roteiro de entrevista (anexo B). As observações feitas no CEI foram registradas numa espécie de “diário de campo”. Os dados daí obtidos dialogam com os aportes teóricos utilizados como referência para a realização do estudo em questão. A partir daí, traçam-se os aspectos peculiares da investigação, ou seja, identificar as concepções construídas pelas educadoras acerca do cuidar e educar, e os reflexos dessas concepções na prática cotidiana do CEI e na construção do papel profissional das educadoras.

2.1.1 Descrição dos instrumentos

2.1.2 Ficha identitária

A ficha identitária entregue às educadoras tinha o objetivo de fazer um levantamento dos dados pessoais e profissionais dos sujeitos que fariam parte desse estudo. Os dados referentes à formação escolar se destacaram como os mais relevantes para a pesquisa, pois eles colaboraram para identificar as educadoras que fariam parte do estudo em apreço.

2.1.3 Roteiro de entrevista

O roteiro de entrevista nos serviu como referência para obter os mesmos dados de todas as entrevistadas, sendo que ao percebermos que o teor do discurso da entrevistada

favorecia outras indagações, permitimos que questões adicionais fizessem parte do roteiro em questão.

Ainda em relação ao roteiro de entrevistas, percebeu-se que as questões referentes às transformações nas expectativas profissionais (bloco IV), poderiam ter sido realizadas juntamente com as questões sobre a escolha e trajetória profissional (bloco I), pois se completavam. É importante ressaltar que as questões desses dois blocos ofereceram maior acesso às concepções e visões das educadoras a respeito das dimensões do cuidado e educação do que as questões que se referiam diretamente a esses conceitos (bloco II), já que essas favoreceram respostas do tipo institucionalizadas, ou “politicamente corretas”, não revelando de fato as concepções e visões das educadoras a respeito do assunto em questão.

2.1.4 A Observação

A observação do CEI constou de sete visitas, com tempo de permanência que variava em torno de quatro horas diárias. As visitas foram programadas de forma que contemplassem tanto a observação de diferentes momentos da rotina do CEI, como também as relações ali estabelecidas entre adultos e crianças. Nesse contexto observamos momentos como o horário de sala, refeições e sono das crianças, grupos de estudos e reunião pedagógica realizada com as educadoras, bem como o modo como essas interagiam com as crianças, as atividades que sugeriam, a maneira como as crianças se relacionavam, como o espaço era organizado e ocupado etc. O objetivo principal era identificar as concepções de cuidado e educação que permeavam o funcionamento e a organização cotidiana da instituição.

2.1.5 A Entrevista

Conforme já comentado anteriormente, com o objetivo de identificar as concepções que envolvem a ação prática das educadoras quanto aos cuidados e educação oferecidos às crianças em um CEI, bem como evidenciar se essas concepções influenciam a forma como concebem o seu papel profissional, buscamos através de entrevistas semi-estruturadas traçar o perfil sociocultural dos sujeitos, levando em conta a escolha e trajetória profissional, bem como perspectivas para o futuro da profissão.

As entrevistas aconteceram na sala de vídeo da EMEI ou em salas disponíveis nas dependências do próprio CEI. Foram gravadas em áudio e, depois, transcritas com o objetivo de permitir o acesso repetido às informações coletadas. As transcrições integrais das entrevistas estão no anexo C. O tempo de duração das entrevistas variou entre cinquenta minutos e uma hora e quarenta e cinco minutos.

2.2 Seleção dos sujeitos para a pesquisa

A nossa entrada no CEI foi bastante cuidadosa e planejada. Primeiramente apresentamos o projeto de pesquisa para apreciação da equipe técnica da instituição, composta pela diretora e pela coordenadora pedagógica¹⁵. Desde o primeiro momento a proposta de estudo foi bem acolhida, especialmente pela coordenadora, que não só colaborou no planejamento dos momentos mais adequados para a nossa entrada em campo, como abriu os espaços da instituição para este estudo.

Autorizada pela equipe técnica, tivemos acesso ao grupo de educadoras através de uma reunião pedagógica onde pudemos apresentar os objetivos do estudo e os critérios que seriam utilizados para a seleção dos sujeitos que fariam parte da pesquisa.

Como um dos objetivos da pesquisa era identificar se o nível de formação e o tempo de experiência no cargo de PDI influenciavam a forma como as educadoras concebiam suas atribuições em relação ao cuidado e educação das crianças, deveriam preencher a ficha identitária as PDIs que possuíssem níveis de formação e tempo de experiência diferentes no cargo em questão.

Foram distribuídas doze fichas identitárias para as educadoras, que poderiam ser respondidas em casa e depois entregues. Combinamos uma data para a devolução das fichas e na data marcada fomos até o CEI buscá-las.

Das doze fichas distribuídas, apenas seis foram respondidas e devolvidas. Dentre essas seis fichas identificamos duas educadoras que ainda não haviam tido seus cargos transformados para PDI, pois não haviam cumprido as normas legais exigidas para essa transformação e, portanto, continuavam como ADIs. Depois de conversar com as duas educadoras e esclarecer as razões de elas não participarem da pesquisa, combinamos com as outras quatro educadoras as datas de nossos encontros. Foram entrevistadas quatro educadoras, a saber: uma educadora que passou por formação docente em curso normal, em nível médio, que foi denominado Programa ADI – Magistério e que tinha dezessete anos de experiência; uma educadora que possuía graduação na área de História e que cursou pedagogia no exercício da função, tendo dezesseis anos de experiência; uma educadora que ingressou na rede municipal tendo concluído o curso superior em pedagogia e que trabalhava na rede há dois anos; e, finalmente, uma educadora que estava fazendo pós-graduação e tinha três anos de experiência na função.

¹⁵ A coordenadora pedagógica do CEI era professora titular de Educação Infantil e exercia o cargo de coordenadora em designação, já que a coordenadora titular do CEI havia sido designada como gestora de outro Centro de Educação Unificado – CEU. Ela estava na função fazia três meses e era a sua primeira experiência como gestora de um grupo de educadores.

2.3 Apresentação do CEI onde foram coletados os dados:

Conforme mencionado anteriormente, as educadoras entrevistadas atuam em um Centro de Educação Infantil (CEI) pertencente a um Centro Educacional Unificado (CEU), que integra uma Escola de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola de Educação Fundamental (EMEF).

O CEU desenvolve uma série de atividades tais como: ginástica, dança de salão, hidroginástica, grupos de terceira idade, curso de música, entre outras. Frequentemente ocorrem manifestações culturais (apresentações de teatro, música e dança) e esportivas. Todas essas atividades são muito bem frequentadas, tanto pela comunidade escolar como pela comunidade em geral, tornando o espaço do CEU rico em possibilidades de interação.

O CEI, portanto, faz parte dessa estrutura e compartilha da atmosfera criada nesse espaço. Além dos educadores, as crianças interagem com outros adultos e outras crianças de diferentes idades. Apesar de a estrutura nem sempre favorecer as necessidades específicas das crianças de zero a três anos (ambiente muito grande, barulho exagerado, movimento intenso de pessoas), as constantes trocas de experiências entre adultos e crianças geram características bem diferentes de outros CEIs, como os CEIs conveniados, que funcionam em prédios ou em espaços muito reduzidos.

A escolha dessa unidade deveu-se a alguns fatores. Um deles foi a inserção do CEI em um modelo recente de educação (o CEU) que teoricamente, por questões de estrutura física, facilitaria a apropriação das funções propostas para Educação Infantil, facilitando a integração entre cuidar e educar. Outro fator considerado foi o tempo de funcionamento do CEI: inaugurado em 2004 já “nasceu” como um espaço considerado educativo o que nos levou a supor que os históricos conflitos vividos anteriormente em relação à função da creche e papel dos educadores, já estariam superados.

Apesar de não ter sido determinante, outro fator considerado foi a proximidade física com o local a ser investigado. Se por um lado esse fator pode ser considerado como facilitador por ter permitido um maior acesso às informações, além de uma interação maior com o grupo de educadoras envolvidas no estudo, por outro lado esse fato representou uma dificuldade, pois como estávamos bastante imersa naquela realidade foi difícil olhá-la de maneira distanciada e crítica.

2.3.1 Condições físicas e recursos do CEI

O CEI Vozes da África conta com quatorze salas, dois banheiros com vestiário, dois banheiros para uso das educadoras, sala de direção e coordenação, secretaria, despensa, cozinha e um refeitório.

As salas utilizadas pelas crianças são pequenas, pobres em mobiliário, oferecem pouco estímulo para as mesmas, além de serem pouco aconchegantes. Normalmente os poucos brinquedos, livros e jogos ficam fora do alcance das crianças, em cima dos armários ou guardados na sala da diretora. Quem decide sobre quando e onde brincar são as educadoras.

Nas paredes há alguns cartazes com nomes e datas de aniversário do grupo e alguns desenhos estereotipados decorando o ambiente. As produções infantis quase não aparecem nesse ambiente.

Os banheiros utilizados para a troca das crianças são pequenos e os vasos sanitários utilizados durante o processo de desfralde insuficientes, dificultando esse processo tanto para as crianças, como para as educadoras.

O refeitório é utilizado por muitos grupos ao mesmo tempo (uma média de 80 crianças se revezam para as refeições e lanches), é bastante barulhento e agitado, impedindo que haja uma atmosfera de interação e diálogo entre as crianças e adultos.

A alimentação oferecida às crianças é terceirizada e fornecida por uma empresa, designada pelo Departamento de Merenda Escolar – DME, sendo que o preparo e a distribuição obedecem ao cardápio fornecido pela Secretaria Municipal de Abastecimento – SEMAB, sob a orientação de nutricionistas. O CEI oferece café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar às crianças. Os pratos são feitos pelas próprias cozinheiras (funcionárias de uma empresa terceirizada) e servidos pelas educadoras. Apesar de o cardápio ser feito seguindo orientações e procedimentos de uma nutricionista, a alimentação apresenta pouca variedade e qualidade. As crianças passam a se alimentar sozinhas a partir de um ano, quando também passam a fazer uso de copos, o que demanda uma atenção maior por parte das educadoras.

Os serviços de limpeza são terceirizados e seguem uma rotina específica. Os agentes de limpeza são trocados constantemente, pois se revezam entre as outras unidades do CEU, dificultando a construção de vínculo com crianças e adultos. Assim como as cozinheiras, os agentes de limpeza não são integrados ao corpo de funcionários do CEI. Dessa forma, na maioria das vezes não recebem orientações específicas para trabalharem na unidade.

2.3.2 Caracterização da demanda atendida

O CEI atende crianças provenientes de uma região bastante empobrecida da zona sul da cidade de São Paulo. As famílias das crianças possuem uma organização típica do contexto contemporâneo: podem ser compostas por pai, mãe e filho(s); outras vezes, apenas por mãe e filho(s); e há, ainda, aquelas crianças que são criadas apenas pelos avós. São famílias que enfrentam problemas comuns a uma população de baixa renda, como subemprego, desemprego e baixa escolaridade. Algumas crianças atendidas são filhos de trabalhadores do próprio CEU, como os professores e o pessoal do apoio (limpeza e cozinha), que são serviços terceirizados.

Estar no CEI significa para as famílias a garantia de atendimento em período integral.

2.3.3 Atendimento

O CEI funciona em período integral, das 6h30 às 18h30, e destina-se ao atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

As matrículas no CEI ocorrem durante todo o ano letivo, com transição de grupo ao final de cada ano, respeitando-se a idade da criança. As matrículas feitas durante o ano obedecem ao limite de vagas da unidade. Há uma grande lista de espera, principalmente da faixa etária de zero a um ano. Há muitos casos de crianças que estão na lista de espera há mais de dois anos, conseguindo a vaga apenas quando já estão quase completando a idade de serem transferidos para a EMEI.

O CEI em que foi realizada a pesquisa atendia 269 crianças, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 1

Segmento	Nº de Turmas	Nº de crianças atendidas p/ segmento	Faixa etária
Berçário I	1	23	De 6 meses a 1 ano e 6 meses
Berçário II	5	126	De 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses
Mini-Grupo	8	120	De 2 anos e 6 meses a 3 anos

Fonte: levantamento de campo, 2007¹⁶

¹⁶ Dados fornecidos pela coordenadora pedagógica do CEI.

Tabela 2

Segmento	Capacidade física da sala	N ° de Crianças atendidas p/ turma	Relação adulto/criança
Berçário I	15	23	03
Berçário II	27	27	03
Berçário II	27	27	03
Berçário II	27	27	03
Berçário II	27	27	03
Berçário II	27	18	02
Mini-grupo A	24	24	02
Mini-grupo B	24	24	02
Mini-grupo C	18	12	01
Mini-grupo D	18	12	01
Mini-grupo E	18	12	01
Mini-grupo F	18	12	01
Mini-grupo G	18	12	01
Mini-grupo H	18	12	01

Fonte: levantamento de campo, 2007

Na época da realização da pesquisa o número de crianças atendidas no berçário I (23) ultrapassava a capacidade física da sala (que comportava até 15 crianças, conforme exposto no Quadro II).

Segundo a coordenadora do CEI, a capacidade física das salas, na maioria das vezes, não é considerada pelo poder público que determina, via mandado de segurança, a matrícula de algumas crianças. Na prática o que se tenta garantir é a relação adulto/criança¹⁷.

¹⁷De acordo com Brasil (2006) a relação adulto/criança na Educação Infantil deve seguir a seguinte proporção: 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos; 1 professor para cada 15 crianças de 3 anos; 1 professor para 20 crianças de 4 a 6 anos.

2.3.4 Algumas informações gerais sobre as educadoras que trabalham no CEI

O CEI Vozes da África conta com 58 educadoras concursadas, distribuídas em dois turnos de trabalho (um das 6h30min às 12h30min e outro das 12h30min às 18h30min). Desse quadro de funcionárias, duas desempenham a função de volantes¹⁸, ficando a disposição principalmente dos berçários nos momentos de troca e alimentação.

As educadoras do CEI trabalham seis horas diárias (30 horas semanais) e seus vencimentos fazem parte da mesma tabela de salários destinada a todos os professores da Rede Municipal de Ensino. O salário padrão vigente na época da pesquisa era de R\$1590,00 podendo chegar até \$2.000,00 com a incorporação das gratificações.

Atualmente a atribuição de salas e turnos de trabalho às educadoras, segue uma escala que considera principalmente o tempo de serviço no cargo e o tempo de permanência na mesma unidade educacional.

As educadoras dos CEIs lutam pela conquista do direito de férias em julho e janeiro, o que esbarra nas peculiaridades do atendimento à faixa etária de zero a três anos, que necessita do atendimento durante todo o ano. O horário coletivo de estudo é garantido dentro do próprio horário de trabalho das professoras, diferentemente das professoras de Educação Infantil das EMEIs, que são remuneradas por participarem dos grupos de estudo fora do horário de trabalho.

O tempo de experiência das educadoras na função de PDI nesse CEI era bastante variado. Havia aquelas que tiveram o cargo transformado recentemente para PDI, mas que já trabalhavam nas creches municipais havia mais de vinte anos, como também educadoras com dois anos de experiência, ou que tinham acabado de ingressar. Já em relação à formação, havia desde educadoras cursando pós-graduação *latu-sensu*, como também aquelas que só possuíam Magistério.

2.3.5 Traços do grupo pesquisado

Apresentamos a seguir alguns traços importantes que identificam as educadoras entrevistadas, para que o leitor possa se localizar ao longo do trabalho. Esses dados foram retirados da ficha identitária preenchida pelas educadoras antes da realização das entrevistas.

¹⁸O termo “volante” é utilizado para especificar a PDI que ocupa diferentes funções de acordo com a necessidade da creche. Figura importante para que o funcionamento da creche não pare em determinadas situações como a falta de educadores.

Tabela 3 – Identidade pessoal das entrevistadas

Educadoras	Idade	Estado Civil	Nº de filhos
Ágata	43 anos	Solteira	Sem filhos
Jade	46 anos	Casada	1 filho
Safira	30 anos	Solteira	Sem filhos
Esmeralda	53 anos	Solteira	Sem filhos

Fonte: ficha identitária, 2007

Tabela 3.1 – Identidade familiar

Educadoras	Profissão da mãe/escolarização	Profissão do pai/escolarização	Profissão do cônjuge/escolarização
Ágata	Do lar/1º grau incompleto	Não declarou/1º grau incompleto	-
Jade	Do lar/1º grau incompleto	Não declarou/1º grau incompleto	Arte-educador/2º grau completo
Safira	Professora Ens. Fund I e II/ 3º grau completo	Técnico de manutenção/2º grau completo	-
Esmeralda	Do lar/ 1º grau incompleto	Não declarou/1º grau incompleto	-

Fonte: ficha identitária, 2007

Tabela 3.2 – Identidade escolar e profissional

Educadoras	Formação Escolar	Tempo de experiência na função	Experiência profissional anterior	Tempo de experiência no CEI Vozes da África
Ágata	Superior em Pedagogia (cursando pós-graduação, <i>latu-sensu</i>)	03 anos	Professora e coordenadora do Ens. Fund. I e II	03 anos
Jade	Ensino Médio (ADI – Magistério), cursando Pedagogia	17 anos	Trabalho social com crianças de 7 a 14 anos	02 anos

Continua

Conclusão

Educadoras	Formação Escolar	Tempo de experiência na função	Experiência profissional anterior	Tempo de experiência no CEI Vozes da África
Safira	Superior em Pedagogia	02 anos	Auxiliar de Coordenação; Auxiliar de classe; Professora de EMEI	01 ano
Esmeralda	Superior em História, cursando Pedagogia	15 anos	Escriturária e cuidadora de pessoa doente	02 anos

Fonte: ficha identitária, 2007

Os dados acima permitem de imediato algumas observações, dentre as quais destacamos alguns aspectos:

Todas as profissionais entrevistadas são mulheres com faixa etária que gira em torno dos 30 aos 53 anos. Quanto ao estado civil predominam as solteiras sem filhos, sendo uma educadora casada e com um filho.

No que diz respeito à identidade familiar das educadoras, apenas a mãe de uma das quatro entrevistadas, conseguiu concluir o nível superior e exerce atividade profissional. As mães das outras três educadoras possuem o 1º grau incompleto e nunca exerceram nenhuma atividade fora do lar. Em relação à formação escolar dos pais das entrevistadas, apenas o pai de uma das quatro educadoras conseguiu concluir o 2º grau, enquanto os outros possuem 1º grau incompleto.

Quanto à formação escolar das educadoras, duas estão fazendo o curso de Pedagogia e as outras duas já ingressaram na rede tendo concluído esse curso, já que era um pré-requisito para prestar o concurso de PDI.

O tempo de experiência das educadoras na rede de creches do Município de São Paulo gira em torno de 2 a 17 anos, enquanto que o tempo de atuação no CEI Vozes da África varia de 1 a 3 anos. Nota-se que as educadoras que ainda não concluíram o curso de Pedagogia são as que possuem maior tempo de experiência na função de educadora de creche.

Estes dados serão analisados no transcórper do trabalho, em complementaridade com os dados obtidos nos depoimentos das educadoras entrevistadas.

2.3.6 Apresentação dos sujeitos da pesquisa e das condições das entrevistadas

2.3.6.1 Entrevista n° 1 - Ágata

Data da entrevista: 17/10/2007

A) Perfil e histórico

Ágata, 43 anos, natural do interior do Estado de São Paulo, é solteira e não tem filhos. Filha de pais separados, Ágata mora com a mãe no bairro da Bela Vista, na capital de São Paulo em uma residência alugada. Sua mãe possui ensino fundamental incompleto e se dedica aos afazeres domésticos.

Concluiu o ensino fundamental e o ensino médio na rede pública de ensino, quando optou pelo magistério também cursado na mesma rede de ensino. Possui nível superior em Pedagogia. Na época da entrevista fazia o curso de pós-graduação (*latu-sensu*) em coordenação pedagógica, em uma faculdade particular.

Trabalhou como professora da rede pública estadual no ensino fundamental e ensino médio e durante quatro anos exerceu a função de coordenadora pedagógica nesses mesmos segmentos. Já com a faixa etária de zero a três anos, com a qual atua no momento, não tinha nenhuma experiência quando ingressou na função de PDI, há três anos, na rede de creches da Prefeitura de São Paulo.

B) Condições da entrevista e impressões da entrevistadora

A entrevista com Ágata foi realizada em uma sala nas dependências do próprio CEI no seu horário de trabalho e durou cinqüenta minutos. Era o momento de descanso das crianças e as outras duas educadoras que trabalhavam com ela assumiram o grupo para ela prestar seu depoimento.

Apesar de estarmos em um ambiente tranquilo, estávamos em uma sala que era passagem para outras salas, o que em alguns momentos causava dispersão na entrevistada e certo constrangimento para falar da suas visões no próprio local de trabalho.

Inicialmente Ágata demonstrou certo nervosismo, já que ser entrevistada era uma experiência nova para ela, mas ao longo da entrevista ficou mais à vontade. Era muito direta e objetiva ao responder as questões propostas, raras foram às vezes em que eu tive que interferir para que esclarecesse melhor alguma questão, o que justifica inclusive o tempo de duração da entrevista.

Refletia pouco sobre as questões feitas por mim e parecia ter as respostas muito prontas, transmitindo um ar de segurança muito grande. Falava das mais diferentes questões

do roteiro com convicção absoluta, transmitindo na sua voz forte e marcante um posicionamento fechado que se traduzia também na sua postura física.

2.3.6.2 Entrevista n° 2 - Jade

Data da entrevista: 17/10/2007

A) Perfil e histórico

Jade, 46 anos, natural da cidade de São Paulo, é casada e mãe de um filho com idade de seis anos, aluno da EMEI integrada ao CEI onde trabalha. Mora com o marido e o filho em uma residência alugada na zona sul de São Paulo. Seu marido tem 35 anos, possui segundo grau completo e trabalha como arte-educador.

Ingressou na rede de creches da Prefeitura do Município de São Paulo com o ensino fundamental completo, cursado na rede pública de ensino. Concluiu o ensino médio no exercício do cargo de educadora e não fez o curso de Magistério.

É educadora da rede de creches da Prefeitura de São Paulo há dezessete anos, dos quais quinze anos exercendo a função de ADI. Teve seu cargo transformado para PDI há dois anos, depois que cursou o ADI – Magistério (fez esse curso em um ano, pois já tinha concluído o ensino médio). Atualmente faz o curso de Pedagogia em uma instituição particular.

B) Condições da entrevista e impressões da entrevistadora

A entrevista com Jade foi realizada na sala de vídeo da EMEI, após o seu horário de trabalho e durou cerca de uma hora. Demonstrou muita disposição para participar da pesquisa. Até mesmo a dificuldade em relação aos horários, pois depois do trabalho ia para a faculdade (havia iniciado o curso de Pedagogia naquele ano), não impediu a entusiasmada participação. Desde o nosso primeiro contato o seu entusiasmo e interesse em fazer parte desse estudo me chamaram a atenção.

Durante a entrevista Jade demonstrava certa dificuldade de entendimento em relação a algumas questões do roteiro. Suas respostas, na maioria das vezes, eram muito superficiais e, por esse motivo, eu acabava fazendo outras questões para que ela aprofundasse um pouco mais o assunto em questão.

Simpática e sorridente demonstrou muita receptividade para responder às questões da entrevista, mesmo quando eu lhe pedia que aprofundasse alguns aspectos parecia não

incomodar-se, pois estava à vontade e demonstrava satisfação em contar sua experiência profissional.

De fala mansa e simples, Jade explicitava seus conflitos e dúvidas em relação às questões propostas e não se precipitava para respondê-las imediatamente. Suas respostas, apesar de curtas em alguns casos, eram fruto de uma atividade reflexiva muito grande, a cada resposta dada parecia reorganizar todo o seu pensamento.

Ao falar dos avanços e conquistas em relação a sua atuação como educadora, depois que voltou a estudar, Jade se emocionou: os seus olhos marejaram e a sua voz embargou, demonstrando sensibilidade e delicadeza.

Jade falou de suas dificuldades, qualidades, conflitos e expectativas em relação a sua atuação profissional com enorme desprendimento e humildade. Foi, sem dúvida, um relato vivo e generoso.

2.3.6.3 Entrevista nº 3 - Safira

Data da entrevista: 18/10/2007

A) Perfil e histórico

Safira, 30 anos, natural da cidade de São Paulo, é solteira e não tem filhos. Mora com os pais e três irmãs no município de Embu-Guaçu, vizinho à cidade de São Paulo, em residência própria. Seu pai concluiu o segundo grau e exerce a profissão de técnico de manutenção. Sua mãe possui o terceiro grau completo e exerce a profissão de professora do ensino fundamental I e II.

Concluiu o ensino fundamental na rede pública de ensino e o ensino médio na rede particular, quando optou pelo Magistério. É educadora da rede de creches da Prefeitura de São Paulo há dois anos, tendo ingressado como PDI, já que possuía nível superior em Pedagogia, cursado na rede privada de ensino. Acumula o cargo de PDI com o cargo de professora de Educação Infantil exercido na EMEI situada no mesmo CEU em que trabalha como PDI.

B) Condições da entrevista e impressões da entrevistadora

A entrevista com Safira foi realizada na sala de vídeo da EMEI após o seu horário de trabalho e durou uma hora e trinta minutos. Safira participou da entrevista com bastante entusiasmo. Desde a apresentação dos objetivos da pesquisa para o grupo de educadoras do CEI ela foi uma grande incentivadora para que suas colegas participassem, pois me conhecia da EMEI (trabalhávamos na mesma unidade educacional como professoras). Apesar do nosso

pouco contato (no ano da realização da pesquisa eu havia sido designada coordenadora pedagógica de outra escola), ela demonstrava uma grande simpatia por mim e pelo meu trabalho.

Muito falante, simpática e sorridente, Safira estava muito à vontade durante toda a entrevista. Suas respostas eram bastante longas e muitas vezes eu necessitava retomar alguns pontos para que ela não se perdesse em suas idéias e concluísse o assunto.

Declarava com muita firmeza, sem ser arrogante, suas crenças e opiniões e demonstrava muita convicção ao falar das suas aprendizagens e fragilidades na função de educadora de creche.

2.3.6.4 Entrevista n° 4 - Esmeralda

Data da entrevista: 23/10/2007

A) Perfil e histórico

Esmeralda, 53 anos, natural da cidade de São Paulo, é solteira e não tem filhos. Filha de pais falecidos, mora com três irmãs na zona sul da cidade de São Paulo em residência própria.

Concluiu o ensino fundamental na rede pública de ensino e o ensino médio na rede particular, quando optou pelo curso técnico de secretariado. Não fez Magistério. Possui nível superior em História, cursado na época que ingressou na rede de creches da Prefeitura de São Paulo.

É educadora de creche há quinze anos, dos quais treze exercendo a função de ADI. Teve seu cargo transformado para PDI há dois anos, depois que cursou o ADI – Magistério, já que a faculdade de História, cursada anteriormente, não lhe habilitava mais para o exercício do cargo. Na época da entrevista fazia um curso de complementação pedagógica com a duração de um ano para concluir a faculdade de Pedagogia.

B) Condições da entrevista e impressões da entrevistadora

A entrevista com Esmeralda foi realizada em uma sala nas dependências do próprio CEI, após seu horário de trabalho e durou uma hora e quinze minutos. Ela mostrou-se bastante receptiva desde a apresentação da pesquisa para o grupo de educadoras e se colocou disponível, mesmo fora do seu horário de trabalho.

Esmeralda parecia estar muito a vontade durante a realização da entrevista. Suas respostas, na maioria das vezes longas, faziam com que desviasse um pouco do assunto em pauta e, em alguns momentos, eu precisava retomar a pergunta feita.

Apesar da sua grande simplicidade para falar, fazia várias afirmações com muita propriedade, demonstrando a grande experiência vivida como educadora de creche. Senti que ela estabeleceu comigo uma relação de confiança e cumplicidade.

3. OS SENTIDOS DA DÍADE CUIDAR-EDUCAR PARA AS EDUCADORAS DO CEI

Quando entramos em um ambiente novo, de estimulação completa, passamos por instantes de atordoamento. Tudo é uma mancha confusa que hostiliza os sentidos. Aos poucos, as coisas se destacam desse borrão e começam a nos entregar o seu significado, à medida da nossa atenção. É o trabalho perceptivo, que colhe as determinações do real, as quais se tornam estáveis para o nosso reconhecimento, durante algum tempo (BOSI, 2003).

O objetivo desse capítulo é apresentar algumas análises, ainda iniciais, sobre as opiniões de educadoras de um CEI acerca do papel profissional desempenhado por elas atualmente, especialmente no que diz respeito às dimensões do cuidado e educação, levando em conta as mudanças legais, assim como os processos de formação vividos pela categoria no atual cenário da Educação Infantil brasileira.

Conforme já comentado anteriormente, a análise procurou articular os dados registrados durante a observação do CEI e os depoimentos coletados nas entrevistas de quatro educadoras. Procurou-se examinar as concepções que tinham sobre o cuidado e educação de crianças pequenas, buscando compreender como essas concepções se traduziam no trabalho diário realizado junto às crianças e famílias atendidas e como interferiam na definição do seu papel profissional. É justamente desse exame que trataremos a seguir. Primeiramente teceremos alguns comentários acerca dos dados obtidos por meio das observações realizadas. A seguir nos deteremos no exame dos depoimentos coletados.

3.1 O cotidiano observado

O trabalho desenvolvido no CEI Vozes da África, assim como de todo CEI da rede direta municipal, é organizado a partir de uma rotina. A rotina que será apresentada não se encontra em nenhum documento oficial do CEI, mas é de conhecimento de todas as educadoras. Segundo a coordenadora da unidade há uma rotina geral que estabelece os horários de entrada e saída, alimentação, higiene, sono, que é seguida por todas as profissionais, e existe também uma rotina construída internamente por cada grupo de educadoras. Essa última, pelo que pudemos observar, parece conter marcas bem pessoais de cada educadora, já que não há um projeto pedagógico coletivo que oriente a prática pedagógica do CEI, o que é confirmado na fala de Safira:

[ao se referir à integração do cuidado e educação] Muita discussão, principalmente, porque as linhas de pensamento dentro de uma sala, onde trabalham três pessoas num mesmo período, é muito divergente, né?

(...) além de ter visões completamente diferentes, tem essa coisa... Se você tem a intenção de mudar um trabalho, a sua colega não tem a mesma visão, então ela não te respeita naquilo que você tá fazendo, então você tem que ter muito cuidado porque isso acaba virando conflito entre os professores. Então, ou você continua e tem jogo de cintura, ou você desiste e deixa o barco correr.

Por meio das observações realizadas, pudemos constatar que a prática cotidiana do CEI fica a mercê do que as educadoras acreditam ser importante para as crianças que atendem.

A seguir apresentamos o quadro de rotina vivido pelos grupos do B I e B II, que servirá para que o leitor acompanhe a descrição das observações realizadas.

Quadro 4 – Rotina BI e BII – 2007

Horário	Segmento	Local	Atividade
6:30 – 7:30	B I B II	Sala	Recepção/Livre
7:30 – 8:00	B I B II	Sala	Brinquedos Roda
8:00 – 8:20	B I B II	Sala Refeitório	Café
8:20 – 9:00	B I B II	Sala Área Livre	Chamada/Roda Parque/Quadra/Bosque
9:00 – 9:10	B I B II	Sala Refeitório	Suco
9:10 – 9:50	B I B II	Banheiro/Sala	Trocas
9:50 – 10:00	B I B II	Banheiro/Sala Sala	Trocas História
10:00 – 10:40	B I B II	Refeitório	Almoço
10:40 – 11:00	B I B II	Banheiro	Higiene
11:00 – 13:00	B I B II	Sala	Sono
13:00 – 14:00	B I B II	Sala	Despertar/Higiene/Trocas
14:00 – 14:20	B I B II	Sala Refeitório	Lanche
14:20 – 15:00	B I B II	Sala	Atividade

Continua

Conclusão

Horário	Segmento	Local	Atividade
15:00 – 15:30	B I B II	Refeitório	Jantar
15:30 – 17:00	B I B II	Sala/Banheiro	Trocas
17:00 – 18:30	B I I	Sala	Saída

Fonte: levantamento de campo, 2007

Durante os vários dias em que estivemos presente no CEI observamos bem de perto a rotina vivenciada pelas crianças do berçário, especialmente do berçário I. Os outros grupos foram observados apenas durante as refeições no espaço do refeitório.

A sala do berçário I, na época da pesquisa, atendia vinte e três crianças com idade de nove meses a um ano e seis meses, sendo que uma das crianças atendidas não estava inscrita na demanda do CEI e era filha de uma das educadoras que trabalhava nesse mesmo berçário. Dessas crianças, apenas duas ainda não andavam e não se alimentavam de alimentos sólidos.

As crianças eram atendidas por três educadoras em uma sala que comportava apenas quinze crianças, mas devido a um acordo feito pela direção da unidade as educadoras aceitaram ficar com um número de crianças maior para que nenhuma educadora fosse transferida para outro CEI.

Em um canto da sala do berçário havia um grande armário de madeira que se dividia em três partes. Em uma delas ficavam os colchonetes já forrados para a hora do sono; na parte superior ficavam as mochilas das crianças, o cesto de lixo e algumas chupetas e paninhos das crianças; e na parte mais alta ficavam algumas caixas com livros, fantoches, instrumentos musicais, animais de plásticos, e outros objetos, os quais as crianças não tinham acesso.

No outro canto da sala havia um grande espelho todo manchado e acima dele alguns desenhos estereotipados enfeitando a parede (casinha, animais, árvores, pássaros e sol). Ainda encostado nessa parede havia um único quadrado onde era colocada a filha da educadora do berçário, que ainda não andava.

Do outro lado da sala ficavam alguns cubos grandes de madeira onde eram improvisados os trocadores para a realização das trocas de fraldas das crianças. Havia ainda um balcão com alguns remédios utilizados pelas crianças, copos sujos de café e um prato com restos de bolachas e pão consumidos pelas educadoras, além de alguns celulares espalhados.

Em uma ocasião permanecemos nessa sala durante toda a manhã onde observamos desde o momento em que foi servido o café até o horário de organização das crianças para o

sono. Pudemos perceber que as educadoras estavam confinadas a rotinas exaustivas, em que os procedimentos de higiene e alimentação dos bebês ocupavam praticamente todo o período da manhã, sobrando pouco, ou nenhum tempo, para que as educadoras interagissem com as crianças, a não ser para separar algumas brigas, acalmar os gritos das crianças ou evitar que alguns materiais e brinquedos fossem quebrados por elas.

Em uma das ocasiões em que observamos esta turma, o café da manhã das crianças do berçário foi servido na própria sala. As crianças foram organizadas pelas educadoras no chão, onde receberam os copos com leite e os pratinhos com bolachas. Terminado o café uma pessoa da limpeza passava um pano no chão, tirando os restos de lanche, e as educadoras começavam a organizar as crianças para a chamada.

Para esse momento as educadoras sentavam todas as crianças em círculo e colocavam no centro da roda desenhos de peixinho com a fotografia de cada criança. À medida que as educadoras cantavam a cantiga “se eu fosse um peixinho soubesse nadar, eu tirava o (pronunciavam o nome de cada criança do grupo) do fundo do mar”, as crianças pegavam o peixinho com a sua fotografia e davam para a educadora que os colocava em um cenário do fundo do mar, fixado em um canto da parede bem alto.

Após a chamada iniciava-se a organização para as trocas de fraldas. As crianças que estavam apenas com xixi eram trocadas na própria sala, e as que haviam feito coco eram trocadas no fraldário. As trocas de fraldas, realizadas de forma rápida para dar conta de trocar todas as crianças antes do almoço, pareciam um trabalho de produção em série.

Enquanto algumas crianças eram trocadas, outras que esperavam pela troca espalhavam-se pela sala onde havia um grande tapete de borracha com alguns almofadões em que as crianças se deitavam; outras arrastavam seus paninhos com chupetas amarradas pelo chão, pegando pequenos brinquedos de montar espalhados pela sala; outras ainda sentavam em um carrinho e se arrastavam inventando uma grande brincadeira que seduzia a todos, gerando alguns conflitos que acabavam com mordidas, empurrões e puxões de cabelo. Durante esse momento também era comum observar as crianças tirando os sapatos e meias e andando descalças pelo chão. A educadora que fazia as trocas de xixi se encarregava também de olhar as crianças que brincavam de maneira dispersa pela sala.

Terminadas as trocas iniciava-se a organização para o almoço. Nesse momento duas das três educadoras ajudavam as crianças a fazerem a higiene, enquanto a terceira levava para o refeitório a sua filha e outro bebê, que também ainda não andava. Como essas duas crianças se alimentavam de sopa, eram servidas um pouco antes de todo o grupo.

Durante o almoço as crianças eram organizadas em cadeirões que ficavam encostados em uma das paredes do refeitório, enquanto os outros grupos de crianças eram acomodados nas mesinhas. As educadoras do berçário, juntamente com o auxílio de duas educadoras volantes, distribuía os pratos e ajudavam algumas crianças a se alimentarem, já que a grande maioria conseguia comer sozinha.

A educadora que alimentava os bebês com sopa recebia a ajuda de outra educadora, já que a sua filha chorava muito, negando-se a comer, enquanto o outro bebê continuava a se alimentar e necessitava dos seus cuidados.

Logo após o almoço todas as crianças tiveram suas mãos e bocas lavadas e foram acomodadas nos colchonetes para dormir. A única criança que permaneceu sob os cuidados das educadoras era a filha da funcionária do berçário. Enquanto essa passava a sopa na peneira para servir à filha (que não havia se alimentado juntamente com as outras crianças), outra educadora cuidava para que a filha da colega não chorasse. Depois de ser alimentada, a criança teve suas roupas trocadas e continuou no colo da mãe, enquanto o restante do grupo dormia.

Nesse momento era comum observar as educadoras sentadas próximas às crianças que não conseguiam dormir, cobrindo suas cabeças para garantir que o sono viesse mais rápido. Além disso, utilizavam o descanso das crianças para conversar, ler, organizar algum trabalho escolar e até mesmo para almoçar, fumar ou fazer algum telefonema. Esse momento parecia, para elas, um momento de descanso da intensa rotina da manhã.

Em outra ocasião observamos também a organização para o jantar de cinco grupos de crianças do berçário II (mais ou menos cento e vinte crianças), com idade entre um ano e seis meses e dois anos e seis meses. Antes do jantar todas as crianças tiveram suas mãos limpas pelas educadoras em uma toalha de banho molhada de uso coletivo.

Depois da higiene cada grupo era organizado em mesinhas com cadeiras dispostas de uma forma que não permitia a movimentação das crianças, nem mesmo para descartar os restos de comida.

Outro fato marcante observado nesse momento diz respeito ao tempo de espera a que as crianças eram submetidas: esperavam para receber os pratos prontos, esperavam até que todos tivessem recebido seus pratos para começarem a comer, esperavam para receber a sobremesa.

O número excessivo de crianças e o longo tempo de espera instalavam nesse ambiente um clima de muita agitação, barulho e impaciência entre as crianças e educadoras.

Os pratos de comida eram feitos pelas cozinheiras e distribuídos pelas educadoras que demonstravam uma habilidade muito grande com os utensílios, chegavam a carregar quatro pratos de única vez, que eram colocadas na frente das crianças de forma rápida, acompanhadas das seguintes falas: “vê se come tudo”, “nada de jogar comida fora”, “pára de conversa”, “agora não é hora de brincadeira” “espera, não está vendo que eu sou sozinha para fazer tudo”, “vamos, come logo”.

Ao servirem as crianças, algumas educadoras ficavam próximas a elas para manter a ordem e para facilitar o descarte dos restos de comida que era feito pelas próprias educadoras em uma bacia que ficava no centro de cada mesa. Enquanto isso, outras educadoras se organizavam em pequenos grupos para conversar.

Após o jantar, a mesma prática de higiene se repetia: uma única toalha de banho era utilizada para secar as mãos e rostos das crianças, que eram lavados de forma rápida pelas educadoras, em um lavatório que se encontrava dentro do próprio refeitório.

Terminado esse momento começava a organização das crianças para o horário da saída. Todas deveriam usar o banheiro no mesmo momento, para que assim pudessem ser trocadas. Em seguida, duas educadoras se encarregavam de trocar as crianças, enquanto a outra espalhava jogos de montar pela sala, para que as crianças brincassem até os pais chegarem.

Analisando a rotina acima descrita é possível inferir que ela é concebida como regras a serem cumpridas, transformando-se apenas em ações que se repetem no tempo de forma burocrática e automática. Os papéis nessa rotina estão bem definidos: aqueles que mandam (educadores) e que aqueles que executam (as crianças).

As diferentes situações que permeiam a rotina do CEI demonstram que essa é construída a partir do ponto de vista do adulto (especialmente de suas necessidades) e daquilo que acreditam, intuitivamente, ser importante para as crianças. É uma rotina marcada, principalmente, pelos “rituais” relacionados à nutrição e higiene das crianças. Assim todos os comportamentos orientam a organização da instituição em nome do seu “bom funcionamento”. As intervenções das educadoras, convencidas de que devem prover as demandas infantis, se dão no sentido de manter a ordem e o cumprimento de obrigações que garantam as regras do CEI, afastando-as assim da experiência e das reais necessidades infantis (no que diz respeito aos aspectos sociais, afetivos, cognitivos e motores).

De maneira geral, vários momentos da rotina confirmam isso. Um deles é o café das crianças. Conforme o quadro da rotina, as crianças começavam a chegar à creche por volta das 6h30 da manhã, mas o café só era servido às 8h da manhã, quando todas as crianças já

tivessem chegado. Assim, não era levado em conta o fato de algumas crianças não terem sido alimentadas em casa antes de virem para a creche, de estarem com fome, de terem acordado muito cedo, entre outras questões.

A forma rápida com que as crianças eram trocadas, desfavorecendo as trocas afetivas; os comandos para que esperassem para se alimentar, para brincar, para dormir, para levantar; a necessidade de que todos usassem o banheiro ao mesmo tempo, que dormissem ao mesmo tempo e durante o mesmo período; a forma como as educadoras organizavam os ambientes e os materiais a serem utilizados pelas crianças, revelavam que a concepção de criança que permeava as suas ações estava calcada em um estereótipo de criança “como objeto, ser puramente receptivo e necessitado, incapaz de intencionalidade comunicativa e de interação social” (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998, p. 24). É essa concepção que parecia direcionar a rotina construída pelas educadoras do estudo em questão, e que justificava a falta de oportunidades para que a criança exercitasse suas competências e habilidades, conquistando assim a sua autonomia.

A rigidez da rotina, o clima de tensão e submissão imposto às crianças, a crença no estereótipo de criança enquanto ser totalmente dependente do adulto, as parcerias construídas pelos adultos em favor da manutenção de alguns privilégios próprios como, por exemplo, conciliar os cuidados particulares com o próprio filho no ambiente de trabalho, entre tantas outras questões que emergiram da observação de campo, confirmavam a cisão que existia na prática entre cuidado e educação.

Essa cisão revelava-se também na estética das paredes dos diversos espaços ocupados pelas crianças: nas salas não identificávamos as marcas da infância. Os armários eram muito altos e os objetos e brinquedos que ficavam ao alcance das crianças eram os jogos de montar mais resistentes e os brinquedos que já estavam quebrados. Já os brinquedos mais atrativos e em bom estado de conservação, livros e outros objetos permaneciam dentro de caixas em lugares que as crianças não alcançavam, conforme já relatado anteriormente.

As produções infantis apareciam pouco pelos espaços do CEI. Na maioria das salas havia apenas cartazes com os nomes das crianças e seus respectivos aniversários, além das decorações com desenhos estereotipados.

Nos espaços coletivos, como no refeitório das crianças, o que víamos eram cartazes relacionados a empréstimos financeiros para as educadoras, panfletos do sindicato da categoria, propaganda de vendedores etc., mas nada que estivesse relacionado aos interesses e produções das crianças.

Outra questão que emergiu da observação de campo diz respeito aos horários coletivos de estudo, garantidos dentro do horário de trabalho das educadoras. Observamos que grande parte das educadoras não participava das reuniões alegando que os textos que liam nesses momentos não ajudava a resolver as dificuldades que enfrentavam no cotidiano do CEI. Na maioria das vezes, esses momentos eram utilizados pelas educadoras apenas para preparar e confeccionar materiais e adereços que seriam utilizados nas datas comemorativas realizadas na unidade.

Em várias ocasiões pudemos constatar que os conflitos que surgiam no cotidiano do CEI eram resolvidos pelas educadoras nos corredores ou, até mesmo, durante os horários de café. A resolução das mais diferentes situações não se passava, portanto, em um ambiente formalizado que ajudasse as educadoras a refletir sobre as adequações e inadequações de suas ações, sendo assim, as decisões eram muitas vezes tomadas no calor das emoções, marcadas por grande amadorismo e improvisação.

Por outro lado, o ambiente formalizado não contribuía muito para a superação dos problemas que surgiam, pelo contrário, em uma reunião pedagógica de que participamos pudemos constatar a falta de condução da equipe gestora da unidade, que muito pouco contribuiu para que se instalasse naquela reunião um movimento reflexivo que ajudasse o grupo de educadoras a trazer para o centro de suas discussões a criança enquanto ser de direitos.

A reunião pedagógica acima citada estava dividida em três partes: na primeira parte o conteúdo que seria discutido era o uso da brinquedoteca pelas crianças; a segunda parte estava destinada aos informes gerais sobre o funcionamento do CEI e na última parte seria feita uma palestra sobre primeiros socorros, por um aluno de enfermagem que estagiava na unidade.

Para abordar a questão do uso da brinquedoteca a coordenadora havia preparado um texto teórico que fundamentava a importância da atividade lúdica da criança nessa faixa etária, atendida em um espaço educacional. Acrescentou às informações teóricas fotos das crianças do CEI utilizando o novo espaço criado na unidade, que foram apresentadas em vídeo. Esse momento restringiu-se apenas à apresentação oral feita pela coordenadora. Não se abriu um espaço de discussões para avaliar o uso, as adequações e inadequações daquele novo espaço utilizado pelas crianças e adultos.

Na segunda parte da reunião os informes gerais foram dados pela diretora e a grande polêmica girou em torno da troca de fraldas das crianças ao chegarem ao CEI. A diretora comunicou às educadoras que não iria permitir mais a entrada na unidade dos transportadores

escolares que até aquele momento trocavam as crianças antes de entregá-las para as educadoras, o que gerou uma discussão acirrada entre as educadoras e a diretora.

O grupo de educadoras defendia o posicionamento de que as crianças deveriam ser entregues para elas limpas e trocadas, pois “não estavam ali para serem babás das mães, mas para educar as crianças” (fala de uma das educadoras na reunião pedagógica). Acusavam ainda a diretora de ser conivente com os pais, permitindo a entrada das crianças com as fraldas sujas no CEI.

A coordenadora pedagógica, diante de toda a polêmica instalada, demonstrava estar muito dividida frente aos argumentos colocados pelas educadoras e pelo posicionamento da direção. Resolveu então acalmar o grupo e encerrar a reunião, afirmando que retomaria a discussão desse assunto nos pequenos grupos, pois ainda teriam uma palestra sobre saúde. A palestra abordou a importância das educadoras conhecerem os procedimentos dos primeiros socorros.

Como a entrada da palestra se deu logo após a discussão de assuntos muito polêmicos, como já apontado anteriormente, o grupo de educadoras demonstrou pouco envolvimento com o conteúdo apresentado, restringindo-se apenas a escutar, sem entusiasmo, as informações dadas pelo aluno de enfermagem.

Todas as questões levantadas pela observação de campo nos levam a inferir que, por mais que as educadoras afirmem em seus discursos que atualmente integram cuidado e educação, conforme abordaremos mais à frente, essas dimensões se apresentam na prática de forma cindida, revelando o esvaziamento de mais um dos jargões pedagógicos da atualidade.

3.2 Opiniões expressas nas entrevistas

Em relação aos dados obtidos nas entrevistas, o presente estudo revela que no discurso das educadoras as dimensões do cuidado e educação apresentam-se como dimensões integradas e indissociáveis no trabalho do CEI. As falas das entrevistadas reproduzem e se ajustam às orientações legais, mas ao mesmo tempo, em várias passagens, evidenciam as contradições, presentes na prática, da cisão entre cuidar e educar. No fundo elas parecem não acreditar na possibilidade de integração entre essas duas dimensões, demonstrando que não estão convencidas da importância e da necessidade dessa integração.

Os relatos das educadoras explicitam que suas concepções sobre as dimensões do cuidado e educação se apresentam, como na prática, de forma polarizada e dicotomizada, ou seja, cuidar relaciona-se às necessidades de higiene, alimentação e cuidados com o corpo e educar refere-se ao trabalho pedagógico que deve ser realizado no CEI, tendo como referência

os conteúdos escolares do ensino fundamental e as regras de boa conduta, conforme podemos observar nos trechos selecionados:

(...) porque quando você cuida, né, você já tá educando, igual eu tinha dito pra você, negócio de banheiro, higiene, é necessário que haja isso, sim (ESMERALDA).

Já está aliado (referindo-se ao cuidar e educar). Nós sempre trabalhamos assim, porque a creche atendia as crianças de zero a seis anos. Então eu já trabalhei com turma de seis anos e a gente pré-alfabetizava. A gente já fazia um trabalho que apenas não era nomeado, mas já existia. O que hoje cobram da gente, que o CEI não é um lugar só de cuidar, mas é de educar também, isso nós já fazíamos. Nós apenas não saberíamos nomear, não anotávamos, não tinha esse hábito que hoje realmente tem. Depois que passou para a Educação esse hábito é muito cobrado e antes não era cobrado nada de nós. Para mim o cuidar e o educar não se separam (JADE).

(...) as pajens só tomavam conta e a parte pedagógica não existia. Depois que a gente entrou, a parte pedagógica começou a ter uma influência muito grande, ao invés de estar só cuidando. Antes era só trocar e dar comida na boca e agora não é mais assim. Agora a visão já está mudando, o CEI já é tratado como escola mesmo, como educacional. É o cuidado e a educação juntos (ÁGATA).

De acordo com as falas das educadoras, os diversos momentos que envolvem a rotina de cuidados são vistos por elas como meios para que a criança seja “bem socializada” e para que assim possa inserir-se na escola. Essa visão se revela na fala de Ágata. Nota-se que apesar de a educadora valorizar em seu depoimento a dimensão afetiva que envolve o ato de cuidar de uma criança, e de afirmar que cuidado e educação não se separam, a sua concepção de cuidado está atrelada, exclusivamente, ao “ensino” de conceitos precoces que preparariam a criança para a escolarização futura. Ou seja, na visão da educadora o banho é visto como uma atividade importante, porque oferece a ela a oportunidade de “ensinar” à criança as partes do corpo.

É quando você tá trocando uma fralda de uma criança, você tá conversando com a criança, você tá brincando com ela, falando com ela, dando carinho, tem um relacionamento... Agora se você só trocar a fralda, passou um lençinho lá fechou o pacotinho e entrega, acho que isso é só cuidar, e também não é cuidar é linha de produção: pega um monte, tampa lá, e não é isso. Acho que aí, tem que tá conversando com a criança, você tá explicando: “olha, a sua mão quanto dedos tem aqui? E o pezinho? Cadê seu nariz? Cadê sua boquinha?” Quer dizer, que já vai falando do corpo, das partes do corpo, então isso eu acho que tá aliado. Agora só colocar a criança lá no fraldário, troca e acabou, e tem muita gente que faz isso. E eu não concordo, eu acho que tem que ter essa afetividade, essa ligação entre a criança e o adulto (ÁGATA).

Em muitas passagens fica evidente que há entre as educadoras entrevistadas a predominância da idéia de que as suas funções se relacionam prioritariamente com as funções de guarda e cuidados, mediante as quais identificam o seu papel profissional. É como se acreditassem que a função do CEI é de substituir a função materna (HADDAD, 1993). A fala de Safira ilustra bem essa visão:

Não dá pra ficar fazendo de conta que eu estou educando a criança, se não estou. Eu cuido muito mais, muito mais, do que educo. Cuido para não morder, para não cair, para não se machucar, para ver se comeu direito, se tomou remédio, se está limpo, se está sujo (SAFIRA).

Como se pode observar há uma grande preocupação, por parte de Safira, em conter determinadas ações da criança (morder, cair, se machucar), com a comida, com o remédio, com o asseio. Ela parece não perceber que o ato educativo está relacionado à forma como os educadores encaminham essas situações rotineiras, ou seja, são os momentos rotineiros, considerados muitas vezes como tendo pouca importância, que oferecem ao adulto oportunidades de estabelecer relacionamentos com as crianças que lhes favoreçam a compreensão e a construção de conceitos importantes (GHEDINI, 1994).

Para todas as educadoras entrevistadas as atividades citadas como educativas, ou como elas mesmas dizem, “pedagógicas”, são aquelas relacionadas à leitura de história e a pintura de papéis colados na parede, ou seja, atividades na maioria das vezes centradas no adulto, que ficam restritas aos espaços internos da instituição e que tem como referência um modelo escolar empobrecido, pautado por atividades que apenas alimentam o intelecto. Um modelo de educação escolar construído no passado para orientar o ensino de crianças mais velhas e que, ainda hoje, orienta a prática de muitas educadoras que desconhecem outras formas de organizar situações de aprendizagens para as crianças pequenas.

Podemos concluir assim que as propostas feitas para as crianças menores estão subordinadas ao que é pensado para as crianças maiores, numa imbricação clara com o modelo escolarizante da escola de ensino fundamental. Há aqui evidências claras da polarização entre cuidar e educar.

Kuhlmann Jr. (2005) aponta para a tendência de polarização entre o assistencialismo e o educacional, que opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se elas fossem incompatíveis, excludentes. Tal concepção, segundo o autor, colabora para que os cuidados e a assistência sejam deixados de lado, secundarizados, e o “educacional” e o “escolarizante” sejam elevados à categoria de “atividade nobre”, mais importante.

Segundo o autor essa polaridade deve ser superada, pois assistir, cuidar e proteger a criança pequena também faz parte das dimensões do trabalho pedagógico. Sendo assim, preocupar-se com essas dimensões não desviaria os educadores da oportunidade de proporcionar uma educação de qualidade. Nas palavras de Kuhlmann Jr.,

(...) não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico. As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, apresentam-se à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido (KUHLMANN JR., 2005, p. 60).

Para Kuhlmann Jr. (2005) a Educação Infantil não pode se furtar à transmissão de conhecimentos sobre o mundo e sobre a vida, já que esta etapa da educação precisa estabelecer uma articulação com o ensino de primeiro grau, mas não com o modelo da “escola primária”, pois esse é inadequado para essa faixa etária – em alguns aspectos, até mesmo para a clientela do ensino fundamental.

A força que o “modelo escolarizante” colocado em prática nas instituições infantis exerce sobre a atuação das educadoras junto às crianças pequenas nos leva a pensar na deformação construída em torno do significado da escola para essas educadoras, ao ponto de considerar como atividades educativas apenas aquelas que preparam para ler e escrever:

Quando eu consigo fazer, quando a gente consegue fazer algum tipo de atividade, por exemplo, tem horas que eu colo papel nas paredes pra eles poderem rabiscar (...). Então, é nesses momentos quando eu consigo (SAFIRA).

O brincar, principal atividade da criança pequena, foi citado apenas por duas das quatro educadoras entrevistadas. Para Ágata o brincar não é considerado uma atividade educativa, “a criança ainda vem mais pra brincar, e nós aqui no CEI, a gente faz um trabalho pedagógico mesmo, a gente educa e cuida, o educar aliado ao cuidado, não pode ser separado.” (ÁGATA).

É identificável na voz dessa educadora que só é considerado *pedagógico* aquilo que se refere à aprendizagem de aspectos cognitivos, ignorando que na brincadeira infantil, situação educativa por excelência, existe uma situação de aprendizagem muito significativa para a criança, pois ali se articulam conhecimentos e emoções que permitem a criança conhecer a si própria, o outro e o mundo.

Esse fato ressalta a incompreensão por parte de alguns educadores da natureza do processo de aprendizagem da criança pequena. Há um desconhecimento de que tal “processo é basicamente lúdico, indo da fantasia para a realidade, e vice-versa” (OLIVEIRA et al., 1992, p. 66).

Esse discurso além de desqualificar o ato de brincar, postura ainda muito presente nas nossas instituições infantis, revela também a justaposição de um discurso “moderno” condizente com as orientações legais que circulam nos documentos que orientam o fazer das instituições de Educação Infantil. Um discurso que não se concretiza na prática das instituições infantis, mostrando-se incoerente.

Apenas uma educadora (Esmeralda) mencionou que o brincar é uma atividade muito importante. Ela relatou que aprendeu isso na prática, com todos os seus anos de experiência como educadora de crianças pequenas, pois tentava fazer outros tipos de atividades que não davam resultados.

(...) a criança se desenvolve muito mais no brincar e é observando o seu brincar que eu conheço ela melhor. Eu aprendi que a criança vai se desenvolvendo muito mais no brincar, de você está conversando com ela, não adianta querer alfabetizar uma criança com três ou quatro anos (ESMERALDA).

Em nenhum momento da entrevista as educadoras vislumbravam nos espaços externos do CEI (bosque/lago/pista de skate/parque) a possibilidade de desenvolvimento de atividades educativas que favorecessem a exploração sensorial, a expressão corporal, a ampliação de movimentos e a oferta de desafios motores de que a criança pequena tanto precisa nessa fase da vida, já que está em pleno desenvolvimento.

O afeto e o carinho, sentimentos importantes na construção e estabelecimento de vínculos com a criança pequena, foram identificados e citados pelas educadoras como algo negativo e pertencentes apenas à esfera familiar. Assim, pode-se inferir que a expressão desses sentimentos por parte das educadoras no espaço institucional descaracterizaria a sua função profissional e as distanciaria da função educativa:

Eu sinto assim, eu que já fui ADI, eu não consigo separar. Não é isso de conversar com a mãe. Eu acho importante conversar, eu não ponho uma postura de professor. Não é que eu estou falando do professor. É legal o professor, mas hoje os professores novos que entraram, eles conseguem se distanciar um pouco mais, sabe. Eles dizem: “Eu sou professor, a minha função aqui é outra, minha função não é substituir a família”. E como eu vivi esse período como ADI, eu tento separar, mas ainda não consigo. O afeto

fala sempre mais alto, o carinho que você tem que ter com a criança. Mas você tem que saber que é educadora e que a família tem o seu papel (JADE).

Essa visão fragmentada entre cabeça-corpo e cognição-afeto, socialmente construída e incorporada pela maioria das educadoras, atribui a aprendizagem uma conotação apenas cognitiva, o que tem sido combatido por diversos estudos realizados na área da psicologia. De acordo com esses estudos, a cognição não é apenas um processo mental, pois “não existe aprendizagem sem uma aproximação afetiva e um envolvimento emocional com o que se aprende, em um contexto onde se é ao mesmo tempo cativado e atraído por aquilo que está sendo aprendido” (GHEDINI, 1994, p. 200). Nessa perspectiva o “cuidado” pode, sim, constituir um aspecto privilegiado que inclua a afetividade como parte integrante do trabalho pedagógico (CARVALHO, 1999).

Dessa forma, envolver-se de maneira afetiva com as questões relacionadas tanto ao corpo como à cognição da criança é fundamental no trabalho do educador, pois ao transmitir para a criança a idéia de que as questões que envolvem os cuidados com o corpo são menos importantes, o educador colabora para que a criança incorpore esse comportamento de maneira negativa, já que o cuidado aqui é concebido como prática cultural.

Para Rosemberg (1997, p. 9), essa concepção que “educar é apenas instruir e alimentar a cabeça através de lições, ou ensinamentos das disciplinas; e que cuidar é um comportamento que as mulheres desenvolvem naturalmente em suas casas” restringindo-se apenas à higiene, a prevenção de acidentes e oferta de nutrientes, ou seja, reduzindo-se a cuidados com o corpo, revela a cisão que a nossa cultura criou entre corpo e mente, impedindo que o desenvolvimento humano seja concebido em sua totalidade.

De acordo com a pesquisadora, se queremos implantar um modelo de educação infantil que educa e cuida, devemos nos afastar dessas duas concepções “inadequadas”, pois ao atribuir ao corpo da criança um valor inferior ao que atribuímos à sua cabeça, estamos transmitindo e revelando uma concepção de cultura e de ser humano, ou seja, ao escolher determinados procedimentos para responder às necessidades infantis, expressamos sempre uma intencionalidade. Ao interagir com a criança e ao atribuir um significado a suas expressões estamos ao mesmo tempo educando-a.

Haddad (2006) afirma que a educação não pode ser vista apenas em termos de aprendizagem. Nas palavras da autora,

Educar é uma ação muito mais ampla e complexa. Lida com o ser humano, um todo integrado que não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também corpo, mente, espírito, sentimento emoção, religião, cultura, arte,

expressão, rito e mantém uma relação de interdependência com a natureza, a comunidade, a cidade, a região, ao país e o planeta. Deduz-se dessa complexidade que a educação deve ser colocada em seu devido lugar, com sua grandiosidade e valor. Seu papel fica muito limitado e empobrecido quando se revela apenas seus aspectos mental e racional (p. 539).

Na visão das educadoras entrevistadas a dimensão do cuidado relacionada aos cuidados corporais deveria ser uma atribuição exclusiva da família. Dentre elas Jade reconhece que o cuidado é uma atribuição inevitável do CEI, já que as crianças são pequenas e demandam tais cuidados, mas enfatiza que ao cuidar da criança no CEI a educadora estaria substituindo uma função que pertence exclusivamente à família.

A função da família é cuidar (...) É difícil, porque o CEI acaba sendo, como eles são muito pequenos, dá impressão assim, de que é muito família também. Não sei se é porque eu trabalho há muito tempo. Eu acho que as duas coisas estão muito juntas (JADE).

A parte de higiene pega muito. Se a gente der o banho, que momento que a mãe vai ter com a criança? Nenhum. Porque se a criança já faz todas as refeições aqui no CEI, já vai tomara banho, chega em casa não tem esse contato que a família teria que ter (JADE).

(...) e muitas vezes achar que você está fazendo o papel da família, porque isso seria o papel da família fazer: cuidar da higiene, por exemplo (JADE).

Já Esmeralda diz reconhecer que cuidar e educar são dimensões que pertencem tanto à família quanto ao CEI. No entanto, no decorrer da entrevista esse discurso revela-se contraditório, pois em outro momento a educadora acusa a família de transferir suas responsabilidades para a instituição, afirmando que:

A função do CEI é assim, porque como a criança é pequena, a função do CEI é cuidar e educar, essa também é a função da família (ESMERALDA).

Assim, os pais, eles querem que você, por exemplo, foi transferindo pra gente muita coisa; o pai quer que você eduque o filho dele, cuide do filho dele, mas do jeito que eles fazem em casa (ESMERALDA).

Para a maioria das educadoras pesquisadas o “cuidar” como atribuição da família também justificaria um menor tempo de permanência da criança no CEI, pois a flexibilidade de horário daria à mãe a possibilidade de cuidar da higiene do próprio filho, e o CEI ficaria incumbido apenas da função educativa:

Cuidar da higiene é papel da família, pois se o CEI cuida de tudo, que momento a criança vai ter com a família? (JADE).

Essa visão de que o cuidado pertence prioritariamente à esfera familiar, ao espaço privado, retira da creche a possibilidade de ser vista e aceita como uma instituição social especializada em educação e cuidado das crianças pequenas.

Para Haddad (2006), esse modelo que relaciona o cuidado unicamente à esfera familiar seria superado com a legitimação da socialização infantil extrafamiliar. A idéia básica defendida pela pesquisadora é que a inclusão da dimensão da socialização no sistema de atendimento infantil altera os significados da expressão cuidado-educação e afasta a idéia de educação ligada apenas à escolarização destinada às crianças mais velhas, “e entre cuidado e custódia, focalizando as crianças em situação de risco ou com necessidades especiais” (p. 531).

De acordo com Haddad (2006), uma abordagem integrada de cuidado e educação infantil pressupõe uma mudança de paradigma, em que o cuidado e a socialização infantil são compartilhados por toda a sociedade, deixando de ser responsabilidade exclusiva da família. Nas palavras da autora,

A mudança de paradigma requer: uma definição da relação entre público (Estado) e privado (família) nos assuntos relativos à infância; o reconhecimento do direito da criança de ser cuidada e socializada em um contexto social mais amplo que o da família; o reconhecimento do direito da família de dividir com a sociedade o cuidado e a educação da criança; o reconhecimento do cuidado infantil como uma tarefa profissional, que juntamente com a educação num sentido mais amplo, constitui uma nova maneira de promover o desenvolvimento global da criança (HADDAD, 2006, p. 532).

Outro aspecto identificado nos depoimentos das educadoras entrevistadas é que ainda hoje há enormes resistências em aceitar o CEI como um local adequado para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. As educadoras demonstram não estar convencidas desse direito.

(...) deixar eles doze horas com seis cabeças diferentes eu acho um desperdício, tanto de dinheiro público quanto da capacidade mesmo da criança se desenvolver, eu não acho que, em doze horas, ela vai desenvolver todo o potencial que ela deveria, eu acho que o núcleo familiar independente de pai e mãe, é importante ela ter esse convívio em casa (ÁGATA).

O CEI é visto ainda apenas como direito das mães que trabalham, sendo assim, o atendimento não está centrado na criança, pessoa em desenvolvimento, mas na mãe trabalhadora, que por trabalhar fora necessita do atendimento da creche. A fala de Safira ilustra bem essa visão:

(...) você vê assim que muitas mães não trabalham, vem de pijama entregar a criança. “Ah, pode me ligar se ele passar mal que eu estou em casa”. Como é isso? Está em casa e deixa a criança aqui? (SAFIRA).

Como vimos anteriormente, a história da creche justifica essa visão, mas todos os estudos teóricos contemporâneos demonstram que ela precisa ser superada, é necessário uma mudança de enfoque no atendimento oferecido às crianças e suas famílias. Centrando-se a atenção na criança sujeito de educação, elimina-se a “culpabilização” da mãe que não pode cuidar e educar o seu filho porque tem que trabalhar. Assim o tipo de atendimento se definirá a partir da criança, enquanto ser em desenvolvimento e não a partir de categorias como pobreza, carência ou abandono.

Para as educadoras entrevistadas a casa ainda é o melhor espaço de desenvolvimento para as crianças até os três anos de idade, pois segundo elas “as crianças são muito pequenas e não estão preparadas para conviver com tantas pessoas diferentes” (SAFIRA). Além disso, segundo Safira, as crianças teriam a oportunidade de ser mais bem cuidadas pela família e viriam para o CEI apenas para educar-se:

O ideal seria que a criança pudesse ter alguém que tomasse conta dela em casa e, num momento do dia, ela tivesse a oportunidade de conviver com outras crianças no CEI. No CEI, ou numa outra escola, mas que o CEI não tivesse tanto esse foco de cuidar tivesse também um olhar maior na questão do educar, sabe, de vir para conviver, porque eu acho também cansativo a criança ficar tanto tempo em um CEI. O ideal seria que ficassem menos tempo, mas que elas viessem dispostas: “olha eu estou alimentada, estou limpa, estou cuidada, eu vim para socializar, eu vim para aprender coisas, para explorar coisas”, eu acho que seria muito mais produtivo para eles e seria muito mais significativo mesmo, do que ficar tanto tempo (SAFIRA).

(...) se você pode cuidar é melhor, porque a criança tem que ir para a escola na hora que está com cinco, seis anos, que ela vai para a EMEI, se você tem com quem deixar, é melhor você deixar com uma pessoa cuidando em casa (ESMERALDA).

(...) tem criança que é mais bem cuidada em casa, está mais limpa, está mais bem alimentada, o que o CEI oferece é pouco para ela. Mas também tem crianças que são muito mal cuidadas, têm uma condição de vida precária e, quando vêm para o CEI eles estão melhor aqui do que se estivesse em casa. O que o CEI oferece para eles é muito, pois em casa eles não têm nada (SAFIRA).

(...) nessa faixa etária a criança precisa de alguém, de uma pessoa que cuide dela em casa, mesmo que seja, por exemplo, uma empregada. Lógico que tem horas que as coisas vão fugir do seu jeito, mas muita coisa é você falar, você orientar a pessoa (SAFIRA).

Criança de zero a três anos tem que ficar menos tempo, doze horas é muito tempo para elas. As mães poderiam trazer as crianças apenas seis horas diárias, isso já seria o ideal para elas (JADE).

Os depoimentos de Safira, Esmeralda e Jade revelam a visão que possuem a respeito dos limites e incongruências dos serviços prestados pelas instituições de atendimento infantil. Suas falas nos levam a inferir que concebem o CEI como uma má “substituta materna”, já que segundo suas visões o melhor espaço de desenvolvimento para a criança seria o contexto familiar. O modelo de atendimento em que acreditam está respaldado no modelo da pré-escola de classe média, onde a criança é atendida apenas por meio período, já que no outro período fica em casa sob os cuidados de alguém da família ou de uma empregada.

Podemos inferir que a maior parte das educadoras do CEI desconsidera as condições reais de origem das crianças atendidas e concebem o CEI como um “mal necessário”, que deve ser utilizado apenas quando a mãe trabalha fora e não tem como cuidar do filho pequeno. O CEI, portanto, não é considerado por elas como uma boa opção para a infância e para a família.

Na visão das educadoras pesquisadas a mãe é naturalmente a pessoa responsável pela criação do filho, cabendo a ela os cuidados físicos indispensáveis ao bem-estar da criança. A mãe que deixa a criança pequena no CEI, na maioria das vezes é acusada de largá-la e de não ter responsabilidade sobre ela. Segundo as educadoras, ao deixarem seus filhos no CEI, as mães “querem mesmo é livrar-se das crianças”. Nessa concepção o CEI é visto como um depósito de crianças.

Para Haddad (2002) essa interpretação persiste nos dias de hoje e está associada à concepção assistencialista sobre a qual a creche construiu o seu fazer institucional, sendo concebida como um “mal necessário”, um recurso a ser utilizado em casos de extrema necessidade, para ocupar ou substituir a “falta da família”, com funções, sobretudo tutelares, orientada para atender as necessidades básicas de higiene, alimentação e segurança.

(...) eu vejo mãe que vem, deixa a criança no CEI e acha que é o melhor horário do dia, que está se livrando mesmo. Você vê isso, não vê um carinho com aquela criança, não vê uma atenção (SAFIRA).

Tem mães que acham que a criança é um pacote, entrega a criança de qualquer jeito, não tem responsabilidade, sabe? Eu acho que tem muita mãe aqui que acha que deixou o filho aqui acabou, e não é assim (ÁGATA).

Antigamente as pessoas deixavam as crianças na creche se dizia que era uma parte social. Hoje em dia tem mães que colocam a criança para a criança vir brincar, outros falam que é para a criança ter um companheiro, conviver com

outras crianças, que tem criança que é muito sozinha, para ter um convívio, só que tem adulto na casa, né? (ESMERALDA).

A vinculação da creche à idéia da falta da família faz com que as educadoras vejam as famílias e crianças sempre a partir do que lhes faltam e não do que apresentam. A família está sempre em falta no desempenho do seu papel, não oferece carinho e nem atenção para a criança. Essa, por sua vez, apresenta-se sempre em condições precárias, precisa ser assistida, protegida, cuidada e disciplinada.

As falas das educadoras entrevistadas culpabilizam a mãe por necessitar da creche. As constantes acusações que fazem às mães de não oferecerem cuidados adequados, carinho, nem atenção aos seus filhos, apóiam-se no mito da maternidade como uma “tarefa total” que atribui à mulher a responsabilidade “por todas as facetas da vida de seus filhos, especialmente seu desenvolvimento psicológico e cognitivo” (MANICOM, 1984, p. 8). Nesse processo de culpabilização das mães é importante ressaltar que também emerge uma concepção de criança como um ser incapaz, sem ações próprias, refletindo apenas as atitudes maternas.

Sustentada pelas teorias psicológicas, especialmente pela teoria da privação materna, o mito da maternidade total ainda domina e continua orientando o discurso das educadoras nos dias atuais, concretizando-se através de julgamentos que fazem às mães por não cuidarem de seus filhos em tempo integral.

As entrelinhas de suas falas nos levam a concluir que as crianças que não são cuidadas pelas mães são carentes de carinho e de atenção, tornando-se crianças problemáticas, indisciplinadas e sem limites. De acordo com essa visão “(...)‘cuidar’ significa amar. A mãe que não cuida, é desnaturada e não ama; por outro lado, a principal manifestação do amor materno é exatamente o ‘cuidado’ (...)” (CARVALHO, 1999, p. 73). Assim, a mãe que não se dedica integralmente aos cuidados com o seu filho, delegando todas as suas obrigações às educadoras de creche, não tem amor pela criança, é considerada uma desnaturada.

As educadoras, ao apontarem as faltas das famílias em relação aos cuidados, ao carinho e atenção com as crianças, destacam, através de um discurso implícito, a incompetência, a inferioridade e a desorganização dessas famílias para cuidar de seus filhos. O referencial que utilizam para esses julgamentos parece desconsiderar as condições estruturais que determinam a vida das famílias, como pode ser observado na fala de Safira.

O CEI faz muita cobrança, sabe, em relação assim, é para o bem estar da criança, mas ele cobra mesmo. Então, se é uma mãe omissa, ela vai arrumar muito mais confusão no CEI, porque a gente vai pegar no pé dela; olha, não tem condições de você atender uma criança doze horas que não vem com

uma fralda, não vem com uma roupa, né, que passa mal e você não tem como achar a mãe, a mãe manda um medicamento que ela mesma comprou, não tem uma prescrição médica, você não sabe realmente o que aquela criança tem; você vê, assim, é uma omissão, né? Então, ela não vem falar pra você: olha eu tô com dificuldade, aconteceu isso, não, olha aqui, é desse jeito e você vai ter que tomar conta e você vai ter que fazer do jeito que eu tô falando que é pra fazer, porque é meu filho. Ela não percebe que, ali, eu não sou a babá dela, né, eu sou uma funcionária, que esse ambiente tem leis, tem normas de funcionamento daquela unidade que eu preciso respeitar, e vou ter que exigir dela (SAFIRA).

Podemos inferir também que a relação de tensão vivida no cotidiano do CEI (entre famílias e educadoras), é fruto da concepção de família construída pelas educadoras que tomam como referência o modelo de família nuclear, constituída tradicionalmente por mãe, pai e filhos. Ao tomarem como ponto de partida para seus julgamentos esse modelo idealizado de família, as educadoras estabelecem com as famílias uma relação conflituosa, uma vez que estas últimas não conseguem corresponder às expectativas das profissionais, já que apresentam organizações domiciliares diversificadas e particulares, próprias dos contextos contemporâneos:

A maioria da clientela que a gente recebe não tem atendimento familiar. A mãe não tem carinho por eles, não dá importância ao que fazem aqui. Muitas mães não têm afeto pelas crianças. São mães muito jovens (JADE).

(...) elas deixam o filho aqui e não querem saber de nada, estão sempre correndo, não tem tempo, às vezes você quer falar alguma coisa, a pessoa não te dá nem atenção e isso faz diferença. A criança que não tem isso é mais problemática, porque a mãe não quer saber de nada (ESMERALDA).

Tem mãe que acha que o filho é um pacote, entregou aqui, “ah faz você porque eu tenho mais é que trabalhar”. Eu acho que tem muita mãe que acha que deixou o filho aqui acabou, e não é assim. Não sabe o nome das professoras, entrega aqui de qualquer jeito, sabe. Não estão nem aí, não tem responsabilidade sabe, graças a Deus que tem uma creche pra deixar e acabou (ÁGATA).

Tem famílias aqui, principalmente no nosso berçário, que a criança tem dia que fica com o pai, tem dia que fica com a mãe, tem dia que fica com a babá, porque a mãe trabalha e não tem pai, então a gente aqui dá muito mais atenção pra determinadas crianças do que o próprio familiar, muito mais. Tem criança nossa que a mãe foi embora e agora a criança tá com a avó, então agora tá sendo cuidada (ÁGATA).

A família deveria ser o alicerce, você percebe quando a família é participativa, orienta a criança, né? Eu acho que isso é função da família e a família tem passado isso pro CEI, e a gente não tem dado conta, porque não tem como; eu acho que são coisas que é impossível no CEI acontecer, por mais que você queira (SAFIRA).

(...) eles criam os filhos praticamente mandando neles, e quando chega aqui a criança não vai fazer isso comigo, porque eu não vou deixar ele mandar em mim, ele vai me respeitar. Se eu falar alguma coisa para ele que eu achar que está errado eu quero que ele me respeite e me obedeça, só que em casa a mãe não faz isso (ESMERALDA).

Diante de todo o contexto apresentado parece fundamental romper com tais concepções sobre a família, para que outras formas de organização familiar sejam reconhecidas como legítimas. Assim, a família não será vista como “desorganizada”, mas como organizada de acordo com as necessidades e os desafios impostos pelas circunstâncias da vida.

Sendo assim, enquanto as instituições educativas não trabalharem para desfazer essa visão idealizada a respeito das crianças e das famílias atendidas, prevalecerá a ótica que ignora o contexto de vida dessas famílias, considerando-as como desqualificadas e negando-lhes a oportunidade de superarem suas condições de vida.

Outra questão que merece destaque nessa análise é que as falas e visões das educadoras sobre as famílias acabam por desqualificar não só a instituição em que atuam, mas também o trabalho que realizam cotidianamente, pois as educadoras se colocam num lugar tão desvalorizado socialmente quanto o das famílias.

Manicom (1984), analisando os discursos de algumas professoras primárias canadenses a respeito da família, concluiu que as interpretações feitas pelas professoras sobre as relações entre famílias – mães e crianças – e escolas, fazem parte de uma estrutura ideológica em que estas profissionais estão inseridas e que, portanto, se utilizam dela para interpretar e entender tais relações. Para a autora essa estrutura ideológica, articulada tanto à teoria social quanto psicológica e às políticas governamentais, “trazem em seu âmago noções acrílicas da maternidade e da maternagem como papel central das mulheres adultas e culpam as mães pela variedade de problemas sociais, emocionais, de saúde e educacionais que as professoras encontram em suas crianças” (MANICON, 1984, p. 6).

Dessa forma, ao analisar as falas das educadoras precisamos compreendê-las dentro de um contexto determinado pelas condições sociais mais amplas, pois

(...) se nos esquecemos disso e consideramos a visão das professoras meramente como uma deturpação individual, acabamos por culpá-las. A visão docente sobre as mães é firmemente determinada pelas práticas e discursos oficiais, assim como a vida das próprias mães (MANICOM, 1984, p. 11).

É preciso também considerar que as condições precárias de trabalho, as deficiências na formação e o desprestígio social das educadoras dificultam a construção de uma visão histórica e crítica das famílias atendidas e da vida em sociedade, o que nos leva a concluir que as educadoras são vítimas da mesma situação social e econômica vivida pelas famílias com as quais trabalham e encontram-se também mergulhadas na ideologia e no modelo padrão dominante de família (MANICOM, 1984).

Outro aspecto analisado nas entrevistas que contribuiu para a identificação das concepções que envolvem o cuidado e a educação das crianças pequenas diz respeito à escolha e trajetória profissional das educadoras entrevistadas.

Ao falar de suas escolhas profissionais, todas as educadoras entrevistadas afirmaram que não escolheram a profissão de educadora de creche, ingressaram na função por falta de opção, através de concurso público. Em seus depoimentos revelaram que não se identificavam com a profissão e que não se viam no desempenho da função de educadora e que, na verdade, assumiram o cargo porque estavam desempregadas ou para manter certa estabilidade financeira.

E aí eu prestei concurso e escolhi um CEI próximo da minha EMEI, né? Que desse pra eu ir, que desse pra eu conciliar, mas foi por questão financeira mesmo que eu fui trabalhar no CEI (SAFIRA).

Pra mim, foi melhor ter passado no concurso porque como efetivo é melhor do que está contratado, porque eu era contratada no Estado e todo ano eu tinha que pegar pelo menos duas aulas para não perder o vínculo e continuar na Coordenação Pedagógica (ÁGATA).

Eu não me via no papel de educadora, tanto que eu ainda relutei um pouco na hora de fazer o concurso, de prestar o concurso. Eu ainda prestei pra outras coisas dentro da Prefeitura, mas eu passei nesse (ESMERALDA).

(...) foi aí que saiu o concurso para ADI, que só pedia a quarta série e lembro que eu falei: “nunca trabalhei com crianças pequenas, não tinha experiência, não me identificava muito”. E o pessoal falava: “Faz o concurso sim, você arruma alguém que lhe dê uma declaração, como você já trabalhou de babá é fácil (JADE).

Entre todas as educadoras entrevistadas, Jade é a única que comenta que a *não escolha* da profissão não foi empecilho para o desenvolvimento do seu trabalho. De acordo com ela, o fato de não ser mãe facilitou um envolvimento muito grande com o trabalho e com as crianças.

Eu não tinha filhos, né? E eu era solteira. E eu amei o trabalho. Em alguns momentos, eu ficava perdida, mas depois de um ano eu me envolvi de tal

forma com as crianças e com a família, que acabei ficando quinze anos no mesmo local, morava no bairro, então, eu conhecia todas as realidades. Na época a gente se envolvia mesmo porque nós íamos na casa fazer a visita para trazer a criança para o CEI, não é como hoje, que a família, a mãe, tem que vir procurar vaga; nós íamos procurar a criança (JADE).

Quando Jade relaciona o amor ao trabalho com crianças, com o fato de não ter filhos parece que há uma aproximação com o discurso da vocação, segundo o qual as pessoas teriam aptidões e tendências inatas para certas ocupações. De acordo com Bruschini e Amado (1988, p. 7),

O conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira.

Os discursos das educadoras confirmam ainda o descaso atribuído pelo poder público à educação das crianças pequenas e aos profissionais que assumiam a função de educadores de creche. Conforme tratado anteriormente, durante muito tempo no Brasil acreditou-se que a proposta da educação de crianças pequenas limitava-se a assistir suas necessidades de alimentação, sono e higiene, subentendendo-se assim que qualquer pessoa, mesmo sem formação profissional na área docente, poderia assumir o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas. Esse fato se revela nas falas de Jade e Esmeralda, que afirmaram que a experiência que tinham como babá e como cuidadora de pessoa doente em casa de família havia sido suficiente para assumir o cargo de educadora de creche:

Quando eu passei no concurso eu levei uma declaração dizendo que havia sido babá de criança pequena, essa experiência contou bastante na minha pontuação (JADE).

Como eles estavam pedindo só a quarta série e eu já tinha o segundo grau, eu passei na prova, só que tive que entregar uma carta dizendo que eu havia trabalhado com um menino deficiente em casa de família, isso aumentou bastante a minha pontuação (ESMERALDA).

Outro aspecto revelado por essa pesquisa é que as educadoras de creche nomeadas como PDIs não querem ser identificadas com funções relacionadas à dimensão do cuidado, pois cuidar de crianças pequenas é visto como uma atribuição que inferioriza e desvaloriza as ações do educador de creche e que, portanto, deve pertencer apenas à esfera familiar. Além disso, subjaz em suas falas um receio de que, se assumirem que a creche também tem a

função de cuidar, de prestar assistência à criança pequena, o “pedagógico” poderá perder seu espaço e seu valor, correndo o risco de o CEI possuir um caráter exclusivamente assistencialista.

De acordo com as falas das educadoras, o que parece conceder *status* à profissão de PDI é ser reconhecida como professora, onde a função de educar, no sentido “escolarizante”, é o principal objetivo do trabalho. Nesse sentido as mudanças ocorridas a partir da incorporação das creches ao sistema de ensino oferecem as educadoras à esperança de que o CEI seja reconhecido como escola, concedendo-lhes assim o *status* desejado.

(...) agora, a minha perspectiva é que, agora sim, o CEI fique sendo tratado realmente como educacional, como escola, mesmo porque a visão já tá mudando. As mães já chamam a gente de professora (muita *ênfase nessa palavra*), é lógico que algumas ainda chamam a gente de tia, mas elas já sabem que nós somos professoras (ÁGATA).

(...) não é que eu estou falando do professor. É legal o professor, mas hoje os professores novos que entraram, eles conseguem se distanciar um pouco mais sabe. Eles dizem: “Eu sou professor, a minha função aqui é outra, minha função não é substituir a família” (JADE).

Os depoimentos de Ágata e Jade nos levam a constatar que a simples passagem da creche para o sistema educacional não basta para empreender modificações significativas no trabalho das profissionais de creche. Esse reconhecimento foi importante para a área, no entanto, segundo Haddad (2002), a conquista de legitimidade legal junto ao sistema de ensino favoreceu, principalmente, a aproximação de modelos com enfoque “escolarizante”, modelo esse que, segundo a autora, relega a segundo plano os aspectos físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual do desenvolvimento infantil, em detrimento da dimensão ensino-aprendizagem provocando, entre outras coisas, a cisão entre cuidado e educação nos serviços que são oferecidos às crianças e suas famílias.

Haddad (2002, p. 94), afirma ainda que,

A reestruturação dos serviços oferecidos é urgente e deve caminhar no sentido de romper polaridades tradicionalmente marcadas pela alternância entre o cuidado custodial e o enfoque escolarizante, pela ênfase ora nos direitos da família, ora nos direitos da criança e que acabam provocando cisões entre cuidar e educar, corpo e mente, família e instituição, acentuando a separação entre o ambiente educacional e a vida fora dele.

Sobre a incorporação das creches aos sistemas educacionais, Machado (2000) também defende a idéia de que esse processo seja visto com cautela, pois idealmente essa

incorporação foi considerada um passo estratégico a ser dado com o objetivo de garantir a melhoria da qualidade no atendimento prestado às crianças pequenas. No entanto, para que esse encaminhamento se efetive na prática se faz necessário diferenciar a Educação Infantil das fases que a sucedem, garantido que essa etapa da Educação Básica tenha suas especificidades asseguradas.

Machado (2000, p. 198), ainda faz um alerta:

Sabendo da força com que um modelo de escolarização caricato vem se difundindo nas instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos mais do que nunca é preciso buscar inspiração em propostas de atendimento sustentadas em aportes teóricos consistentemente fundamentados nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. A percepção de o quanto esse estereótipo vem impactando profissionais, mães, pais e as próprias crianças é confirmada, por exemplo, pelo uso corrente da denominação “escolinha” para identificar uma creche ou pré-escola.

Outro aspecto que se mostrou revelador na análise realizada diz respeito à forma como as educadoras entrevistadas encaram as perspectivas para o futuro da profissão. Esmeralda e Jade, educadoras que trabalham há mais de dez anos na função de educadoras de creche e que tiveram seus cargos transformadas de ADI para PDI, revelaram que gostam do que fazem e que estão buscando formação para melhorar cada vez mais sua atuação profissional junto às crianças, pois perceberam que é necessário juntar a teoria e a prática. Para Jade a transformação do cargo teve uma influência muito positiva, se sentiu mais valorizada financeiramente, sua auto-estima melhorou muito e teve um grande estímulo para voltar a estudar.

Eu estava precisando de alguma coisa que me levantasse, porque trabalhar com criança você tem que estar bem. E essa mudança foi realmente, muito boa. Até no financeiro mesmo. Então mudou bastante (JADE).

Esmeralda também demonstra valorizar o fato de ter voltado a estudar. É possível inferir em sua entrevista que o fato de ter ampliado o conhecimento teórico sobre a criança ajudou no desenvolvimento do seu papel profissional:

(...) no início a gente era mais pela experiência, né que a gente tinha. O que você sabia de como era a criança, o que você pensava de uma criança, né? Aí você vai naquelas referências. Só que, com o passar do tempo, nós fomos aprendendo através do estudo, da teoria mesmo. Aí a teoria foi ajudando você também na prática. Muitas coisas que a gente fazia e achava que estava certo e não estava, né? Então com a teoria a gente foi colocando, adequando

a prática àquela teoria. Por exemplo, você dava um desenho pra criança, então você tinha uma visão de um jeito, né, “aquela criança não sabe desenhar, aquela criança não sabe pintar”. Aí depois a gente vai aprendendo que a fase que ela está é aquilo mesmo que ela vai aplicar ali. Tanto no desenho, como nas outras atividades. Também de deixar a criança, hoje em dia eu nem dou muito mais papel pra criança, eu deixo a criança brincar muito mais do que brincava antes (ESMERALDA).

No que diz respeito à transformação do cargo, Esmeralda afirma que essa mudança não influenciou a sua atuação profissional, pois continua vendo a criança com os mesmos direitos e deveres. Em suas palavras,

(...) o meu modo de pensar quando era ADI continua o mesmo modo de agora que passei para PDI, principalmente em relação às crianças não mudou nada, entendeu? Eu acho que as crianças têm os mesmos direitos e os mesmos deveres. A minha responsabilidade de trabalhar de atender a criança é a mesma. Não é porque eu sou professora agora, que eu vou deixar de limpar uma criança, de limpar nariz, de limpar bumbum. Essas coisas não têm nada a ver com o fato de eu ser PDI (ESMERALDA).

Já Ágata e Safira, que ingressaram na rede de creches do município de São Paulo no cargo de PDI, não pretendem manter-se na função por muito tempo, ainda continuam no cargo por questões financeiras e, até mesmo, para manter cursos de aperfeiçoamento que lhes habilite para atuarem em outros segmentos da educação. Tanto Ágata como Safira demonstram em suas falas que a permanência no cargo de PDI é provisória, pois desejam atuar em funções que possam lhes oferecer maior prestígio social, como os cargos de coordenadora e professora, descritos respectivamente por elas.

Eu não desprezo essa prática minha porque eu não tinha outro contato com essa faixa etária, nunca tive. (...) estou achando válido. Nossa eu estou aprendendo muito!! Não é o que eu quero fazer, mas por enquanto... (ÁGATA).

(...) a minha perspectiva é a área de coordenação pedagógica, não é na área de Educação Infantil. É uma área que eu gosto, mas eu prefiro a Coordenação Pedagógica de primeira a oitava, ou ensino médio, tanto faz, do que Educação Infantil (ÁGATA).

É um cargo que eu pretendo exonerar, eu não pretendo ficar no CEI (SAFIRA).

Safira relata ainda em sua entrevista que se realiza muito mais como professora de EMEI, pois segundo ela apesar de também “cuidar” da criança de EMEI:

(...) a proporção é oposta do CEI. Na EMEI a gente muito mais orienta, a gente reflete, conversa, a gente troca muito mais com a criança maior do que cuida; no CEI, a gente cuida muito mais do que realmente troca, né (SAFIRA).

Na época da pesquisa Ágata e Safira haviam iniciado cursos de pós-graduação (*latu-sensu*) nas áreas de coordenação pedagógica e alfabetização, que ampliavam o universo de atuação de ambas e alimentava outras expectativas em relação à profissão de PDI.

É possível inferir que Jade e Esmeralda, encaram a função que desempenham como uma carreira profissional, pois demonstram em suas falas a preocupação em buscar maior embasamento para melhorar a sua atuação junto às crianças. Já Ágata e Safira encaram a função como um emprego que apenas lhes oferece recursos financeiros para buscar aperfeiçoamento e assim assumir funções de maior prestígio.

Safira, ao afirmar que se realiza muito mais como professora da EMEI do que como educadora do CEI, pois nessa função “cuida muito mais da criança do que educa”, revela que relaciona a dimensão do cuidado a algo que desqualifica o exercício de sua profissão, ou seja, cuidar da criança pequena, atribuição importante da sua função como educadora infantil, não legitimaria o trabalho competente e profissional. Ao ter que assumir situações como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com a criança a aproximaria dos cuidados domésticos em que a mãe deve ser a principal responsável.

Cerisara (1996), procurando compreender a prática e a construção das identidades profissionais de professoras habilitadas e das educadoras (auxiliares de sala) que não possuíam habilitação, concluiu que isso acontece principalmente com professoras que passaram por uma formação específica para poder assumir uma vida profissional no universo público, pois para elas todas as tarefas referentes aos cuidados infantis,

(...) estão muito mais próximas das atividades desenvolvidas por mulheres em práticas domésticas não profissionais do que do trabalho das professoras em escolas, tal como concebido pelo senso comum e pela maioria das professoras. É possível constatar que, para elas, a comparação educação infantil-escola é uma constante e, em alguns casos, somente a proximidade ao caráter escolar-formal daria ao trabalho realizado nas instituições de educação infantil pelas professoras uma legitimidade de trabalho competente e profissional, em que não houvesse o risco de cair na *substituição materna* (CERISARA, 1996, p. 63).

Jade confirma essa visão quando reproduz a fala de algumas professoras que trabalham com ela. “(...) Eles dizem: eu sou professor, a minha função aqui é outra, minha função não é substituir a família”.

Embora a nova legislação traga orientações importantes no tocante à reorganização do trabalho das profissionais das creches, a relação cuidado-educação ainda não se consolidou em termos práticos. A qualificação profissional das educadoras de creche, marcada pelo histórico dessa instituição e pela aproximação com o modelo da escola de ensino fundamental, parece ser ainda, nos dias de hoje, um grave problema a ser superado no processo de reconfiguração da realidade da Educação Infantil, principalmente, no que diz respeito à díade cuidar-educar.

As entrevistas revelam ainda que uma das grandes questões que dificultam o desenvolvimento do trabalho das educadoras está relacionada ao tipo de formação que recebem. Como apontado anteriormente, a falta de espaços que promovam a reflexão a respeito do atendimento que é oferecido às crianças e às suas famílias impede a integração da educação e do cuidado infantil.

Os relatos abaixo confirmam a necessidade urgente de se criarem fóruns de discussões que superem essas dificuldades e que colaborem para que as educadoras de creche extrapolem o terreno da “boa vontade” e conquistem o conhecimento que legitime a sua atuação profissional.

A dificuldade, eu acho, que é integração. Falta existir um pensamento coletivo voltado para a criança. Um quer, outro não quer. Não se volta todo o grupo pela criança. O ponto negativo que eu acho é isso, nem todo mundo caminha junto (JADE).

(...) o que me deixa frustrada, na questão dos trabalhos do CEI, é de não ter uma conexão de uma coisa com a outra, sabe, é fragmentado, né, e depende exclusivamente de sua boa vontade e do conhecimento que você tem né? (SAFIRA).

(...) falta encaminhamento mesmo do trabalho do CEI, com a definição de uma linha de trabalho, com alguém que ajude a discutir questões importantes que acontecem no nosso dia-a-dia. Como que a gente vai avançar se não planejamos, não trocamos experiências e não discutimos essas questões? (SAFIRA).

A partir desse estudo é possível afirmar que os diferentes níveis de formação das educadoras pesquisadas não interferem na forma como concebem o cuidado e a educação da criança pequena, mostrando que a formação exigida por lei tem funcionado apenas como pré-requisito para atuar na área.

Cerisara (1996), em pesquisa realizada em uma creche onde conviviam professoras habilitadas e auxiliares de classe sem habilitação, já havia constatado que, por mais que as professoras tivessem a habilitação necessária para assumir a função educativa, recorriam na

maioria das vezes às auxiliares, que mesmo sem terem suas competências formalizadas possuíam habilidades, saberes e práticas que possibilitavam o exercício da função.

Na época da realização desse estudo a pesquisadora já alertava para a necessidade de se dar visibilidade aos saberes e práticas, considerados por tanto tempo pelo senso comum, como de menor prestígio e valor, por estarem associados aos saberes e práticas típicos da socialização feminina e que, portanto, foram sempre considerados *naturais*.

Desde o estudo de Cerisara, passaram-se mais de dez anos. O quadro de profissionais que atuam no interior das creches se modificou bastante. Hoje uma grande maioria das educadoras de creche já possui a habilitação necessária à formalização de suas funções, conquistando assim o reconhecimento legal como docente e tendo seus direitos garantidos como tal. Exige-se que essa profissional, agora mais habilitada, concretize na prática uma das funções mais importantes da creche, que se traduz na integração do binômio cuidar-educar, o que em termos de funções designadas a essa instituição significa um grande avanço na sua história.

No entanto, na realidade concreta das instituições de Educação Infantil, como mostra a pesquisa em questão, pouca coisa se modificou, explicitando assim que vários impasses ainda não foram superados. O binômio cuidado-educação, amplamente divulgado nas orientações legais, conforme já foi abordado em capítulos anteriores, revela-se na prática de maneira cindida, evidenciando que a adesão às novas orientações acontece ainda apenas no plano do discurso, discurso esse que se apresenta, na maioria das vezes, de forma contraditória.

Os projetos de formação para educadoras de creche ainda ocultam e desprezam seus saberes e práticas cotidianos e, principalmente, não tomam suas hipóteses e concepções como ponto de partida, dificultando assim a conquista de outros possíveis significados para as dimensões do cuidado e educação que não sejam apenas aqueles, tradicionalmente conhecidos, referentes à face negativa do assistencialismo.

Outro ponto importante e que está intimamente ligado ao primeiro diz respeito ao papel das educadoras de creche, ainda hoje bastante indefinido e considerado, até mesmo pelas próprias educadoras, como uma função de pouco prestígio, já que possui características semelhantes ao trabalho realizado por mulheres no universo doméstico.

Levando em conta a indefinição que ainda acompanha o papel das educadoras de creche, o que, em nossa opinião, interfere diretamente na forma como concebem o cuidado e a educação das crianças pequenas, retomamos e reafirmamos as proposições feitas por Cerisara (1996) em seu estudo, onde anunciava a premência de se diferenciar o papel das profissionais

de creche da maternidade e do magistério, definindo-o enquanto maternagem social¹⁹. No entanto, segundo Cerisara, essa definição não deve significar,

(...) a exclusão das formas femininas de se relacionar, em que estão presentes a afetividade, os vínculos pessoais e a informalidade nas relações das profissionais de creche entre si, com as mães das crianças e com as crianças pequenas que freqüentam as creches (p. 164).

A educadora de creche ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico não desvaloriza o seu papel, mas ao contrário, “re-significa a identidade tanto da mãe quanto da professora em direção à construção desta nova identidade que implica nesta simultaneidade de identidades vividas pelas mulheres de forma complementar e contraditória.” (CERISARA, 1996, p. 164). Assim, o grande desafio que se coloca para a área da Educação Infantil, especificamente para as educadoras de CEI, é demonstrar que as atividades femininas consideradas mais naturais são inteiramente sociais.

¹⁹O termo “maternagem” tem sido utilizado na área de estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação de crianças, em oposição à maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto (CARVALHO, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um período de transição marcado pela recente incorporação das creches ao sistema educacional. Em geral, as creches passam por uma profunda transformação com o objetivo de desfazer a herança de “mal necessário” e assim, responder às novas demandas de uma sociedade que tem precisado de ajuda em suas tarefas de cuidar e educar crianças pequenas. (VITÓRIA, 1999).

Frente às várias questões polêmicas que emergem dessa transição, este estudo se propôs a estudar alguns aspectos das dimensões da educação e do cuidado infantil, difundido atualmente como uma das mais importantes funções da Educação Infantil. A proposta desse trabalho foi investigar, no contexto do cotidiano de um CEI, concepções que as educadoras construíram a respeito da díade cuidar-educar e identificar suas visões sobre seu papel profissional, levando em conta seus diferentes níveis de formação, bem como o tempo de experiência no exercício da função.

Compreendendo que as concepções das educadoras estão imersas em um contexto determinado por condições sociais mais amplas, como condições precárias de trabalho, deficiências na formação e desprestígio social da profissão, não se pretendeu fazer juízo de valor das concepções reveladas por esse estudo. Ao contrário, buscou-se compreender as bases teóricas e de senso comum sobre as quais se assentam as visões e opiniões das educadoras pesquisadas.

O presente estudo apontou que houve muitos avanços na Educação Infantil brasileira, no que diz respeito à definição de suas funções. Frente às várias funções que definiram e direcionaram o trabalho realizado em creches e pré-escolas, como vimos anteriormente, acolher a idéia de uma dupla função expressa nos termos cuidar-educar significou um salto qualitativo em busca de um trabalho que realmente atendesse as necessidades da criança de zero a três anos. No entanto, nosso estudo demonstrou que a compreensão e o uso desses termos têm produzido significados contraditórios, gerando grandes equívocos na prática cotidiana das creches.

Os dados obtidos nessa pesquisa revelam que, no plano do discurso, as dimensões do cuidado e educação apresentam-se para as educadoras como dimensões integradas e indissociáveis no trabalho do CEI (de acordo, portanto com as diretrizes mais progressistas presentes nos documentos e orientações atuais). No entanto, as observações realizadas na

instituição, articuladas aos depoimentos das educadoras, explicitam que o ato de cuidar e educar a criança pequena ainda se apresenta, na ótica das educadoras e na prática que realizam, de forma polarizada e dicotomizada, ou seja, “cuidar” da criança pequena relaciona-se apenas às necessidades de higiene, alimentação e cuidados com o corpo. Já “educar” refere-se às atividades pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo das crianças, tendo como referência conteúdos escolares do ensino fundamental e regras de boa conduta.

A forma polarizada como as educadoras do estudo em apreço vêem a educação e o cuidado infantil revela-se, na prática, através do cumprimento de uma rotina centrada nas necessidades dos adultos. Ou seja, no intuito de atender o maior número de crianças em um determinado período de tempo, as educadoras estabelecem regras rígidas para facilitar suas ações no cuidado com as crianças. Essa é a principal marca da cultura e rotina institucionais vividas pelo CEI. Nessa rotina as atividades relacionadas ao corpo da criança constituem-se, tanto para a criança como para as educadoras, em momentos de tensão, obrigatoriedade e desprazer. Apesar de as educadoras garantirem o “bom funcionamento” da unidade, afastam-se das reais necessidades infantis, deixando de garantir o direito fundamental da criança a um atendimento que lhe proporcione o desenvolvimento global para além dos cuidados físicos e alimentares.

Como foi possível constatar, nesse contexto a dimensão afetiva do cuidado fica comprometida. A criança deixa de ser vista como sujeito de direitos e passa a ser tratada como objeto a ser cuidado. A creche é vista como uma “substituta materna” (HADDAD, 1993), que deve suprir as necessidades da criança enquanto sua mãe trabalha. Permanece a concepção de cuidado como um favor para a mãe e a família, e não como um direito da criança.

O estudo revelou que há uma justaposição de discursos de vanguarda, que reproduzem e se ajustam às orientações legais que hoje orientam as instituições de Educação Infantil, e de discursos que justificam a adesão de posturas mais conservadoras ou preconceituosas com relação às crianças pobres e suas famílias. Sendo assim, esse discurso “moderno” e “politicamente correto” revelou-se na prática de maneira contraditória, evidenciando que a adesão às novas orientações acontece ainda apenas no plano do discurso, não ecoando no modo como as educadoras concebem a prática educativa das creches nem tampouco na realidade concreta das instituições. Há um descompasso entre falas e ações das educadoras. As educadoras pesquisadas parecem não acreditar na possibilidade de integração das

dimensões da educação e cuidado infantil, demonstrando, sobretudo, que não estão convencidas da importância e da necessidade dessa integração.

Revelou-se ainda que a maioria das educadoras pesquisadas identificam o seu papel profissional com o modelo escolar vivido pelas professoras de ensino fundamental. O principal objetivo que atribuem ao seu papel profissional é a função de “educar” as crianças no sentido escolarizante. Cuidar da criança, ao contrário, é visto como uma atribuição que inferioriza e desqualifica o exercício de sua profissão, pois implicitamente existe a idéia de que cuidar é uma atribuição que pertence apenas às mulheres no âmbito doméstico e que, portanto, não requer habilidades profissionais, levando-nos a inferir que a polarização entre cuidar e educar está intimamente relacionada ao caráter negativo e inferior que, historicamente, atribuiu-se às profissões tradicionalmente desenvolvidas pelas mulheres.

A pesquisa apontou ainda que os diferentes níveis de formação das educadoras pesquisadas não interferem na forma como concebem o cuidado e a educação da criança pequena. Mesmo as educadoras com nível de escolaridade mais elevado demonstraram que existe uma lacuna enorme em sua formação, que dificulta a visão integrada da educação e do cuidado infantil, levando-nos a supor que a formação prévia cursada por elas funcionou apenas como pré-requisito para que as educadoras pudessem atuar na área. Desse modo, a investigação confirma aquilo que já foi constatado em trabalhos anteriores: a formação prévia das educadoras de creche, marcada pelo histórico dessa instituição e pela aproximação com o modelo da escola de ensino fundamental, parece ser ainda nos dias de hoje um grave problema a ser superado no processo de reconfiguração da realidade da Educação Infantil, principalmente, no que diz respeito à díade cuidar-educar.

Este estudo suscita também uma reflexão quanto à qualidade da formação continuada que vem sendo oferecida às educadoras da primeira infância e aponta a necessidade de que os programas de educação em serviço favoreçam, de fato, uma mudança de paradigma no que diz respeito à educação e ao cuidado infantil, pois é urgente a necessidade de se desconstruir a visão polarizada que se concretizou nas instituições de Educação Infantil em relação a essas duas dimensões.

Conhecer as concepções e visões que norteiam a atuação das educadoras é fundamental, pois nos dá pistas para compreender em que bases teóricas e de senso comum fundamentam-se suas formulações e quais os desafios e obstáculos a serem superados nos programas de formação (prévia e continuada), para que sejam capazes de modificar visões e

concepções construídas acerca da creche, da criança e das famílias atendidas, podendo, assim, repensar a sua atuação.

Acreditando que as pessoas transformam suas visões a respeito do mundo e de si mesmas a partir de novos conhecimentos adquiridos, de novas experiências vividas, é importante que as educadoras da primeira infância sejam vistas como seres em constante desenvolvimento e que, como tal, trazem consigo uma história pessoal e institucional, marcada por experiências e saberes importantes como ponto de partida na construção de novos conhecimentos e concepções. Sendo assim, os projetos de formação devem levar em conta as significações construídas pelas educadoras acerca de si mesmas e do trabalho que desenvolvem, para atuarem como importantes mediadores na construção de novos significados.

Acreditamos que o grande desafio dos programas de formação destinados às profissionais que atuam com crianças de zero a três anos, seja o de levar essas pessoas a assumirem a responsabilidade sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional. Compete a esses programas propor, facilitar, conduzir, favorecer, avaliar e investir sempre na possibilidade de crescimento e de mudança pessoal e profissional das educadoras da primeira infância. Descobrimo-nos como seres competentes e autônomos para conquistar o próprio conhecimento, essas pessoas assumem-se como sujeitos produtores de cultura, conscientes de que as ações que praticam têm efeito sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Apenas um trabalho de formação conduzido nesses moldes será capaz de desconstruir a idéia que se consolidou no senso comum de que o lugar da criança pequena é em casa, de preferência sob os cuidados da mãe. É esse mesmo processo de formação, somado obviamente a outras ações político-educacionais voltadas à melhoria deste segmento, que colocará a Educação Infantil em outra pauta de discussão, consolidando a concepção de educação que integra o cuidar e o educar, atribuindo o devido valor à educação da primeira infância.

Portanto, para que faça sentido caracterizar a instituição de Educação Infantil como lugar de cuidado e educação, deve-se tomar a formação prévia e continuada dos seus educadores como ponto de partida, tanto para a constituição de sua identidade profissional, como para a compreensão da integração da educação e do cuidado infantil. Do contrário, adotar essa caracterização torna seu sentido vazio, sendo reduzido apenas a mais um dos jargões do modismo pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, julho, 2001.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do humano – Compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDIOLI, Anna. MANTOVANI Susana. *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 9ª edição, 1998.
- BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Secretaria Especial de Informação e Publicações, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.
- _____. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.
- _____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.
- _____. *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995a.
- _____. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.
- _____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997c.
- _____. *Subsídios para elaboração de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.*
- _____. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005a.

- _____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Vol. I; Brasília, MEC/SEB/COEDI/DPE, 2006.
- BRUSCHINI, Cristina. AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, fevereiro, 1988.
- CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar. Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. IN: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasil, MEC/COEDI, 1994b.
- _____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. IN: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAMPOS, Maria Malta; GROBSAUM, Marta W.; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 9, 1991.
- CAPESTRANI, Ruth de Manincor. *De auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) a professor de educação infantil: mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação ADI – Magistério*. Dissertação mestrado. FEUSP, 2007.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n. 184, setembro/dezembro, 1995.
- _____. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999.
- CERISARA, Ana Beatriz. A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional. *Dissertação Doutorado*. FEUSP, São Paulo, 1996.
- _____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 1-138, 1999.
- CREPALDI, Roselene. O cotidiano da integração da rede de creches da Secretaria Municipal de Assistência Social ao sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Editora Autores Associados, Campinas, SP, 5ª edição, 2005.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, julho 2002, n. 116.
- GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. IN: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo, Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994.
- HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, fevereiro, 1987.

- _____. *A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. *A ecologia do atendimento infantil: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.
- _____. Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set/dez 2006.
- JAGGAR, Alison. Amor e Conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. IN: JAGGAR, A. e BORDO, S. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro, Record: Rosados Tempos, 1997.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (coord.) *Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo 1997-1998*, Carapicuíba. SP. Fundação Orsa, 2000.
- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Educação Infantil e currículo. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Editora Autores Associados, 5ª edição, 2005.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. IN: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. IN: *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v.17, n. Especial, 1999.
- _____. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, julho, 2000.
- MANICOM, Ann. Feminist framework and teachers education, *Journal of Education*, Boston, v.1, n. 166, mar. 1984. Tradução Marília Pinto de Carvalho (circulação interna).
- MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre a saúde e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, dezembro, 2000.
- MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; PALHARES, Marina Silveira. A Educação Infantil: uma questão para o debate. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Editora Autores Associados, 5ª edição, 2005.

- MONTENEGRO, Theresa. *O cuidado e a formação moral na Educação Infantil*. São Paulo, EDUC, 2001.
- NOVELINO, Aída Maria. Maternidade: um perfil idealizado. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, maio, 1988.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Creches: Crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1992.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky. IN: *Educação & Sociedade*, n. 71 (2ª edição), 2000.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 18ª edição, RJ: Nova Fronteira, 1985.
- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. HADDAD, Lenira. A rede de creches no Município de São Paulo. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: FCC, janeiro, 1991.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Educar e Cuidar e a atuação profissional. IN: *Infância na ciranda da educação* nº 3. Belo Horizonte: CAPE/SMED, 1997.
- _____. *Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica*. São Paulo, FCC/PUC (mimeo) [versão preliminar], 1999.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O apego e as reações da criança à separação da mãe. Uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, 1984.
- _____. Tornar-se humano. IN: *Infância na ciranda da educação* nº 3. Belo Horizonte: CAPE/SMED, 1997.
- SANCHES, Emília Cipriano. *Creche*. São Paulo, Vozes, 2003.
- SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. IN: *Cadernos de Pesquisa*, nº 77. São Paulo: Cortez, FCC, 1991.
- TIRIBA, Lea. Educar e cuidar: buscar a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia (org.). *Profissionais de educação infantil em formação*. São Paulo: Ática, 2004.
- VITÓRIA, Telma. As relações creche e famílias. IN: *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, 1999.
- VÓVIO, Cláudia Lemos. Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização. *Dissertação de mestrado*. FEUSP, São Paulo, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Psicologia concreta do homem – Manuscrito de 1929. IN: *Educação & Sociedade*, n. 71 (2ª edição), 2000c.

ANEXOS

Anexo A – Ficha identitária

1.1 Identidade pessoal:

Nome completo: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Local de Nascimento: Cidade _____ Estado: _____

Endereço residencial: Cidade _____ Rua: _____

_____, nº _____

Bairro: _____ Residência própria ou alugada? _____

Há quanto tempo mora em São Paulo? _____ E no bairro há quanto tempo mora? _____

Mora com quem? _____ Tem irmãos? _____ Quantos? _____

Estado Civil: _____ Tem filhos? _____ Quantos? _____

Idade do(s) filho(s): _____

Nível de escolarização do(s) filho(s): _____

1.2 Identidade familiar:

Nome do pai: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Local de Nascimento: Cidade _____ Estado: _____

Endereço residencial: Cidade _____ Rua: _____

_____, nº _____

Nível de escolarização: _____

Nome da mãe: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Local de Nascimento: Cidade _____ Estado: _____

Endereço residencial: Cidade _____ Rua: _____

_____, nº _____

Nível de escolarização: _____

Nome do cônjuge: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Nível de escolarização: _____

1.3 Identidade escolar:

Nível de escolarização: _____

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Com que idade ingressou na escola? _____

- Ensino Fundamental:

Nome da escola: _____

Pública ou Particular? _____

Período: _____

Cidade: _____ Estado: _____

- Ensino Médio:

Nome da escola: _____

Pública ou Particular? _____

Período: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Fez o curso de Magistério? _____

- Ensino Superior:

Nome da instituição: _____

Pública ou Particular? _____

Período: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Completo ou Cursando? _____ Previsão de conclusão: _____

- Estuda atualmente? _____ Qual curso? _____

Nome da instituição: _____

Previsão de conclusão: _____

Pretende voltar a estudar? _____ Qual curso? _____

1.4 Identidade Profissional:

Profissão atual: _____

Local de trabalho: _____

Horário(s): _____

Realiza mais de uma atividade profissional? _____ Qual? _____

Local: _____

Horário: _____

Experiências profissionais anteriores:

Local: _____

Profissão: _____ Período: _____

Local: _____

Profissão: _____ Período: _____

Local: _____

Profissão: _____ Período: _____

Local: _____

Profissão: _____ Período: _____

Trabalha como educadora de crianças de zero a três anos a quanto tempo?

Anexo B – Roteiro de entrevista

I – ESCOLHA E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1. Espaço para a professora falar da sua trajetória profissional - situar a sua escolha profissional e apontar suas perspectivas para o futuro em relação a sua profissão.

II – CONCEPÇÃO SOBRE AS DIMENSÕES DO CUIDADO E DA EDUCAÇÃO

2. Você é mãe? Onde deixa seus filhos para trabalhar?
3. Como é ter que trabalhar fora e ter que deixar os filhos?
4. Em sua opinião o que é melhor para a criança de zero a três anos: vir para o CEI conviver com outras crianças e adultos ou ficar em casa com alguém tomando conta?
5. Atualmente um dos princípios do atendimento do CEI é aliar cuidados e educação. Como isso é possível?
6. Descreva a sua rotina com as crianças. Em que momentos você acha que está cuidando e em quais está educando?
7. O que considera importante na relação com as crianças?

III – PAPEL DA FAMÍLIA E DO CEI

8. Há diferenças entre o cuidado e a educação oferecidos pela educadora do CEI em relação ao oferecido pelos pais? Se sim, aponte quais. Se não, justifique.
9. Em sua opinião qual é a função do CEI? E da família?
10. O que considera importante na relação com as famílias atendidas?

IV – TRANSFORMAÇÕES NAS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS

11. O que você pensava da sua profissão antes de exercê-la? E qual imagem que construiu no desempenho de sua função?
12. Ao longo de todos esses anos de profissão o papel de educadora de crianças de zero a três anos passou por muitas transformações. O que você destacaria no que diz respeito ao desempenho de sua função, entre o momento atual e o momento de início de sua carreira?
13. A mudança de nomenclatura para a sua função profissional (de ADI para PDI) influenciou a sua atuação profissional? Como?
14. A instituição que você trabalha influencia no seu desempenho como educadora? De que forma?
15. Você busca outros espaços de formação para melhorar a qualidade do seu trabalho?

16. Como você avalia a sua atuação enquanto educadora? Aponte três dificuldades e três potencialidades no exercício de sua função?
17. Qual o seu nível de satisfação em relação à função que desempenha?

Anexo C – Transcrição das entrevistas

Entrevista nº 1: Ágata

P: Ágata, fale um pouco da sua da sua escolha profissional e aponte suas perspectivas para o futuro dessa profissão.

A: Olha, como PDI, eu não tinha muita experiência, a minha experiência era mais com quinta a oitava e ensino médio. Aí eu prestei o concurso, não sabia como é que era, não tinha a menor idéia de como é que era, e eu passei. Pra mim, foi melhor porque como efetivo é melhor do que está contratado, porque eu era contratada no Estado e todo ano eu tinha que pegar, pelo menos, duas aulas para não perder o vínculo e continuar na Coordenação Pedagógica, mas a minha perspectiva é a área de Coordenação Pedagógica, não é na área de Educação Infantil. É uma área que eu gosto, mas eu prefiro a Coordenação Pedagógica, de primeira a oitava, o que tivesse, e ensino médio, tanto faz do que Educação Infantil. Acho que eu me dou melhor nessa área do que na área infantil, apesar de que eu gosto também muito; não é porque eu não gosto que eu acho que tem que ser assim, fazer as coisas meio nas coxas. Acho que isso é ser profissional, não sei se é porque eu trabalhei sempre em escola particular, escola particular te dá uma visão muito diferente da pública. Porque lá, as normas são bem rígidas e, na pública, eu não via isso. Quando eu entrei no Estado, eu achei muito diferente, muito. Porque na escola particular que eu fiquei dez anos, as diretoras são quatro irmãs, elas são muito rígidas em relação ao horário, em relação a você dar aula, quando você entra lá ela faz um teste; elas avaliam tudo em você e, depois, você passa por uma entrevista e, aí, você começa a trabalhar. E aqui e no Estado, não. No Estado, e na Prefeitura eu acho, que tem pessoas que fazem isso como hobby e não como profissão, eu não acho que seja bom porque você está lidando com o ser humano, e o ser humano é muito complicado pra você tratar de qualquer jeito.

P: Então a sua atuação na escola pública foi posterior ao trabalho realizado na escola particular? Você iniciou como professora de primeira à quarta, ou já como Coordenadora?

A: Não, eu iniciei como professora de História e Geografia à noite, e aí eu fiz aquela provinha do Estado que tem ter para a Coordenação Pedagógica; daí eu passei também. Aí a minha diretora perguntou se eu não queria assumir a Coordenação em junho, porque a Coordenadora

que tinha ia ser vice-diretora no período da tarde e noite e, aí, não tinha como ela ficar de coordenadora. Aí eu fiquei de Coordenadora e pedi demissão da escola particular; e fiquei só no Estado. Fiquei quatro anos no Estado como Coordenadora Pedagógica. Fazia todo ano aquela provinha, aí depois eu fiquei de vice-diretora por um tempo porque a minha diretora achou que o meu trabalho era muito bom, ela precisava de um vice e eu passei pela vice-direção. Ela era supervisora na antiga décima nona, e ela me chamava direto, “vem ser minha coordenadora” e eu tava em outra escola. Em 1999 eu saí e fui para outra escola, que a diretora já conhecia meu trabalho, e ela tava sem vice e sem Coordenadora, ela perguntou: o que você prefere, ela me deu a opção aí eu fique lá na Coordenação, fiz um trabalho legal lá. Aí chegou uma professora de quarta série para a Coordenação, que tinha a mesma linha que eu, depois, em 2000, eu fui para outra escola, que a minha outra amiga foi ser diretora e ela me indicou.

P: Então você tem uma trajetória grande à frente de grupos de professores?

A: É, eu gosto. E quando a gente começou a fazer o PEC com professores lá da USP a minha orientadora falou: “Ágata, não faça a sua pesquisa com adolescentes”, porque, a princípio, a minha tese era sobre gravidez precoce na adolescência porque na escola particular eu tinha várias alunas que estavam grávidas e eu fazia um trabalho com a Orientadora Educacional e, aí, então, eu me baseei nisso, mas, depois, a minha orientadora, que era a Elza Garrido, ela falou: “não, segue a tua linha de coordenação que você é muito boa, escreve muito bem”. Isso no PEC em 1996. Eu passei algumas coisas que eu tinha escrito para ela, e ela falou segue por aí. Aí eu continuei.

P: Pensando nessa trajetória toda, como foi, de repente, cair na Educação Infantil? Você está nela há três anos...

A: Foi legal. Eu não desprezo essa prática minha porque eu não tinha outro contato com essa faixa etária, nunca tive, porque eu sou filha única, não tenho filhos, meus primos são grandes, essa faixa etária eu só tive contato logo que eu me formei, mas assim uns seis meses que eu trabalhei em escolinha particular, daí já viram que o meu negócio era com crianças maiores e já fiquei com um pré de seis anos. Então, essa faixa etária de zero a três anos, quatro anos, eu não tinha contato nenhum a não ser em literatura, nos estágios, mas eu gosto, tô achando válido. Nossa eu tô aprendendo muito!! Não é o que eu quero fazer, mas por enquanto...

P: Me fala uma coisa, você já comentava que não é mãe, mas se você fosse, se você tivesse filhos, você deixaria no CEI para trabalhar?

A: Doze horas não. Eu acho que é muito tempo. Eu acho que deveria ser seis horas. Sabe por quê? Porque são, por exemplo, no berçário são seis professoras são seis cabeças totalmente diferentes, três em cada período; então, pra criança eu acho que dá um nó, ainda mais nessa faixa em que eles estão em desenvolvimento mesmo né? Depois, chega em casa tem muitas pessoas que também educam de outra forma acho que, pra criança, é ruim ficar assim doze horas, mas seis horas tudo bem. Doze, se eu tivesse um filho eu não colocaria doze horas, apesar de que eu quando era criança fiquei, assim a minha infância toda eu fiquei em creche porque a minha mãe era sozinha ela não tinha marido, eu ficava na creche da sete da manhã até as sete da noite, depois na escola eu ficava sempre período integral também, pra mim, foi bom, entendeu? Era as circunstâncias da vida da minha mãe, mas eu acho que pra criança de agora, ela tem que ter esse contato com a família, eu tinha com a minha mãe porque, mesmo a minha mãe trabalhando dia e noite, quando ela chegava, ela olhava a minha mochila, ela perguntava como tinha sido o meu dia, ela separava a minha roupa, eu tinha esse contato, mas eu vejo que as crianças nossas, aqui, elas não tem esse contato de família, independente dela ter pai ou não ter mãe, eu acho muito complicado. Deixar eles doze horas com seis cabeças diferentes eu acho um desperdício, tanto de dinheiro público quanto da capacidade mesmo da criança se desenvolver, eu não acho que, em doze horas, ela vai desenvolver todo o potencial que ela deveria, eu acho que o núcleo familiar independente de pai e mãe, é importante ela ter esse convívio em casa. Sentar pra fazer, pelo menos, uma refeição com a mãe, e aqui não tem, e eu vejo que, no fim de semana, também não tem; as crianças ficam largadas, eu acho muito ruim.

P: Pelo que você observa, qual você acha que é o sentimento da mãe que deixa o filho no CEI para ir trabalhar?

A: Para algumas é assim bem triste, bem de perda, assim porque eu tô deixando meu filho aí, mas eu preciso. E outras é um pacote, entregou aqui, ah faz você porque eu tenho mais é que trabalhar. Acham que é um pacote, não têm responsabilidade sabe, eu acho que tem muita mãe aqui que acha que deixou o filho aqui acabou e não é assim. Não sabe o nome das professoras, entrega aqui de qualquer jeito, sabe. Se pergunta se tá tudo bem, não responde nada. Acho que tem isso sim. Agora tem outras que são preocupadas de deixar, não de não

confiar, mas de deixar a criança com muito sentimento de culpa. Outras que não estão nem aí, graças a Deus que tem uma creche pra deixar aí e acabou.

P: Você já passou por esta questão que vou fazer agora. Na sua opinião, o que é melhor para as crianças de zero a três: vir para o CEI conviver com outras crianças e adultos ou ficar em casa com alguém tomando conta?

A: Eu acho que tem que vir sim, as pessoas que tem no CEI, agora, são pessoas capacitadas com faculdade, com pós. Mas, acho que não doze horas. Tem que estar um período na escola, pra fazer esse social com outras crianças, mas também fazer um social com a família. Tem que ter a família e a escola juntas, uma mão única de duas vias assim, mas acho que não pode a família ficar a Deus dará, a criança a Deus dará e o CEI resolve tudo, eu não acredito.

P: Atualmente, um dos princípios do atendimento do CEI é aliar cuidados e educação. Você acha que é possível?

A: É, mas eu acho que precisa de muito trabalho, de muito curso da Secretaria de Educação, porque são muitas cabeças pra uma criança, pra formar ela num cidadão. São educações totalmente diferentes, lógico que todo mundo tem um nível de faculdade igual, porque é Pedagogia, mas eu acho que na educação, no respeito fica diferente, então, pra criança é bom, mas eu acho que precisa ainda muita coisa, precisa muita discussão pela Secretaria pra dar uma base, porque Educação Infantil precisa, acho, que, de um tratamento diferenciado, um olhar diferenciado que eles ainda não têm. É bem assim, vem mais pra brincar, e nós, aqui no CEI, a gente faz um trabalho pedagógico mesmo, a gente educa e cuida, o educar aliado ao cuidado, não pode ser separado.

P: Então, na sua rotina você não consegue desvincular essas duas questões.

A: Não, não.

P: Na rotina com as crianças tem momentos que você só cuida e outros que só educa?

A: Eu acho que não dá pra ser assim, porque quando você está cuidando você já está educando.

P: Me dá um exemplo.

A: É quando você tá trocando uma fralda de uma criança, você tá conversando com a criança, você tá brincando com ela, falando com ela, dando carinho, tem um relacionamento, agora se você só trocar a fralda, passou um lençinho lá fechou o pacotinho e entrega, acho que isso é só cuidar, e também não é cuidar é linha de produção, pega um monte, tampa lá, e não é isso. Acho que aí, tem que tá conversando com a criança, você tá explicando: “olha, a sua mão quanto dedos tem aqui? E o pezinho? Cadê seu nariz? Cadê sua boquinha?” Quer dizer, que já vai falando do corpo, das partes do corpo, então isso eu acho que tá aliado. Agora só colocar a criança lá no fraldário, troca e acabou, e tem muita gente que faz isso. E eu não concordo, eu acho que tem que ter essa afetividade, essa ligação entre a criança e o adulto.

P: Pensando nisso que você está falando, o que você considera importante na relação hoje com o seu grupo, com as suas crianças?

A: O que eu considero fundamental é o respeito com as crianças e com quem eu trabalho. Respeitar o que a outra professora faz, se ela fez alguma coisa com a criança eu devo ajudá-la positivamente nisso. E com a criança, mesma coisa, a criança precisa ser respeitada na sua individualidade. Lá, são seis cabeças de professor, mas aí a gente tem que ter o respeito, a educação que eu recebi é diferente das outras meninas, mas eu, respeitando as outras, e elas me respeitando, acho que já é meio caminho andado pra o trabalho render muito.

P: Na sua opinião, existe diferença entre o cuidado e a educação oferecidos pelo CEI e o cuidado e a educação oferecidos pela família?

A: A gente tem um cuidado diferente do pai ou de quem tá cuidando das crianças, porque nem todos cuidam como a gente cuida aqui. Tem famílias aqui, principalmente no nosso berçário, que a criança tem dia que fica com o pai, tem dia que fica com a mãe, tem dia que fica com a babá, porque a mãe trabalha e não tem pai, então a gente aqui dá muito mais atenção pra determinadas crianças do que o próprio familiar, muito mais. Tem criança nossa que a mãe foi embora e agora a criança tá com a avó, então agora tá sendo cuidada. Antes vinha com as roupas daquele jeito e, agora, você olha pra essa criança e ela é outra criança,

porque ela tá tendo um cuidado diferenciado como a gente já fazia com ela, mas que não tinha continuidade, agora tem.

P: Na sua opinião, qual é a função do CEI? E da família?

A: Eu acho que a função do CEI é cuidar de uma maneira que essa criança tenha um desenvolvimento, enquanto que a família tem que cuidar, mas também ela tem que fazer o mesmo caminho que a gente faz. Cuidar e educar de forma que ele se torne cidadão, só que não é só jogar o pacote no CEI e, de final de semana, deixar com alguém, acho que a família tem que mais ou menos saber como é que é rotina aqui na escola, no CEI pra fazer em casa. Tem muita mãe que a gente conversou e que tá fazendo isso, tá pondo pra dormir no horário que a gente põe, almoça, janta, toma um lanche nos mesmos horários. Mesmo que não seja a mãe, alguém que tá com essa criança tá fazendo isso, entendeu? Então a criança já tá criando uma rotina, coisa que antes não tinha. Eu acho que precisa disso. Apesar de que, na nossa sala, uns 60% já fazem isso. Os outros 40%, por contingências da vida, não fazem, alguns tentam. Eu acho que precisava disso. Saber o nome das professoras pelo menos, saber como é que o filho está. Tem mãe que nunca veio em uma reunião pedagógica, numa reunião de pais, não sabe nada do pedagógico, de como funciona o CEI, nada. Quer dizer, eles sabem porque levam o relatório.

P: Ainda pensando na família, o que você considera importante na sua relação com as famílias atendidas?

A: Eu acho que a gente tem que tratar bem as famílias, ser amigo dos pais, ser parceiro. Na nossa sala, a gente faz muito isso. Tem mãe que vira amiga da gente, elas desabafam com a gente, então, essa parceria tem que existir. Se você trata mal a mãe, quer dizer, se o filho vem sujo e se você falar de um jeito brusco com a mãe, você perde esse aliado. Se você chegar e falar “olha mãe...” é muito diferente, porque aí você consegue uma parceria para trabalhar junto. E a gente conseguiu que muitas mães colocassem a rotina que a gente faz aqui, em casa também. Isso foi um ganho pra gente e pra criança também.

P: Como você avalia a postura da família quando ela deixa a criança no CEI?

A: Acho que a mãe tem a postura de necessidade, ela precisa da escola, precisa deixar em algum lugar. Se for pagar, o salário que a mãe ganha não dá, então pelo menos aqui ela sabe que o filho vai estar bem cuidado.

P: Você acha que em alguns momentos há uma relação de tensão entre a família e o CEI, quando, por exemplo, vocês dão sugestões a respeito da rotina da criança em casa?

A: Não, eu acho que não existe esse clima, pelo contrário, as mães estão pedindo socorro, elas querem ajuda. “Olha professora, como eu tenho que fazer?” E nós damos as nossas sugestões. Eu tenho muito essa relação com as famílias, eu gosto.

P: Voltando na questão da expectativa profissional, eu queria retomar algumas questões. O que você pensava da profissão como PDI, antes de exercê-la, e qual imagem você construiu no desempenho da função?

A: A imagem que eu fazia era de uma realidade totalmente desvinculada da qual eu me defrontei. Totalmente diferente, totalmente. Agora, a minha perspectiva é que, agora sim, o CEI fique sendo tratado realmente como educacional, como escola, mesmo porque a visão já tá mudando. As mães já chamam a gente de professora, é lógico que algumas ainda chamam de tia, mas elas já sabem que nós somos professoras. Isso, mais pra frente, vai colher muito mais frutos do que agora, porque a gente tá como pioneira nisso, mas eu acho que, mais pra frente, a tendência é a Educação Infantil no CEI ser vista com outros olhos, olhos bem mais coloridos. Eu acredito nisso, nessa perspectiva. Não naquela perspectiva de antes, que era um depósito, eu colocava lá e só, jogava um brinquedinho e acabou. Vou lá troco a bunda, não é isso. Agora tem outro caráter, o pedagógico está bem explícito.

P: Você acha que os pais estão reconhecendo isso?

A: Tenho certeza que sim. É uma minoria que ainda não está reconhecendo. É aquela minoria que eu te falei lá no começo, que a criança é pacote, que entregou aqui acabou. Com esses realmente é mais difícil.

P: Ao longo de todos esses anos, o papel de educadora de crianças de zero a três anos passou por muitas transformações. O que você destacaria no que diz respeito ao desempenho de sua função, entre o momento atual e o momento de início de sua carreira?

A: Apesar de só trabalhar na área há três, eu acho que mudou bastante.

P: O que, por exemplo?

A: Eu acho que, quando eu entrei, tinha muita ADI. ADI, elas são assim: as pajens só tomavam conta e a parte pedagógica não existia. Depois que a gente entrou, a parte pedagógica começou a ter uma influência muito grande, ao invés de estar só cuidado. Antes era só trocar e dar comida na boca e agora não é mais assim, acho que mudou muito já.

P: E essa mudança de nomenclatura para a função de PDI? Você começou a falar disso, da mudança de ADI para PDI. Você não viveu isso porque já ingressou na rede como PDI. Você acredita que essa mudança de nomenclatura influenciou o trabalho de um modo geral?

A: Muito, muito. Eu acho que a função passou a ser vista como professor (*muita ênfase nessa palavra por parte da entrevistada*) de desenvolvimento infantil mesmo, pra estar desenvolvendo as capacidades da criança mesmo.

P: A instituição que você trabalha influencia no seu desempenho como educadora? De que forma?

A: Com certeza. Porque dá uma visão muito mais aberta. Como eu não tinha essa visão de 0 a 3 anos, pra mim abriu um leque de opções. Porque eu não gostava de educação infantil, eu tinha um preconceito muito grande. E aí eu estou vendo que não, que eu gosto. Esses meninos e essas meninas são umas gracinhas. Antes eu tinha medo de pegar eu achava muito pequenininho, muito delicado. Mas agora eu descobri esse lado com a ação.

P: Como você avalia a sua atuação, enquanto educadora? O que destacaria como dificuldade, e como potencialidade, no exercício da função?

A: Eu acho que as dificuldades ainda são muitas, por exatamente isso, a mudança de ADIs passando para ser professora, isso foi uma dificuldade que a gente foi tendo obstáculos, que a gente foi galgando cada vez um degrauzinho, isso foi muito difícil. Agora eu, enquanto educadora, eu até que estou me saindo bem, pra quem não tinha nenhuma experiência nessa área, eu acho que estou me saindo até melhor do que quem já tinha experiência, mas que também não gostava de está trabalhando com as crianças, porque estava esperando outras coisas. Então, quando trabalha meio assim, mas como profissional, apesar de antes eu não gostar, acho que eu sempre trabalhei muito bem.

P: Qual o seu nível de satisfação em relação à função que desempenha?

A: É médio. Não vou dizer que tá excelente não, porque tem muita coisa pra melhorar, mas já tá médio. Daqui uns dois anos ou mais eu acho que já vai estar ótimo.

Comentário geral da entrevistada: Eu acho só que a educação infantil precisa ser vista com outros olhos pelas autoridades da Secretaria. Porque é a base, e eles estão priorizando muito o ensino fundamental e esquecendo a base. Em uma casa você não constrói do telhado, você constrói o chão primeiro. Eu acho que a educação infantil precisa e deve ser vista com muita atenção porque é uma área muito gostosa, mas que precisa ter uma atenção especial.

Entrevista nº 2: Jade

P: Jade, fale um pouco da sua escolha profissional e aponte suas perspectivas para o futuro dessa profissão.

J: Eu prestei o concurso e passei em 1990. Quando eu iniciei, nesse CEI, eu era ADI, teve a transformação para PDI, mas eu não tinha Magistério, então, não fui transformada, continuei como ADI. Foi quando teve o curso ADI-Magistério que eu cursei em um ano, porque já tinha o ensino médio e então eu passei a ser PDI. Fez dois anos agora que eu sou PDI. Como ADI, eu trabalhei 15 anos.

P: Você é mãe? Onde você deixa seus filhos para trabalhar?

J: Eu tenho um filho que agora estuda na EMEI. Pela manhã ele fica com o meu marido quando dá, ou então eu pago alguém para ele ficar. À tarde ele vem para a EMEI.

P: Atualmente ele estuda na EMEI, mas, se ele tivesse idade para ficar no CEI, você deixaria?

J: Eu deixaria sim ele no CEI, mas não no mesmo local em que eu trabalhasse.

P: Ele nunca ficou no CEI em que você trabalhava?

J: Ficou sim, desde os nove meses, mas hoje eu não deixaria.

P: Por que?

J: Foi uma experiência muito ruim, até para o desenvolvimento dele, eu senti isso. Ele teve muita dificuldade de adaptação na EMEI por isso. Porque, como ele era muito pequeno, foi muito difícil desgrudar. Um bebê com nove meses sente muito.

P: Como é ter que trabalhar fora e ter que deixar os filhos?

J: É complicado, porque tem que pagar alguém para ficar com ele. Quando eu fiz o ADI Magistério, eu tinha que deixá-lo integral, eu não tinha ninguém da família para ficar com ele, nem à noite. Agora não, porque ele está maior, mas quando é bebê é muito difícil.

P: Em sua opinião, qual é o sentimento das mães que deixam as crianças no CEI?

J: É muito ruim. Não é de não confiar, mas é difícil porque a gente se culpa por deixar o filho. Eu acho que o CEI tem que sentir a criança, a mãe, pois é muito tempo para eles ficarem no CEI. Então eles não têm esse laço familiar, eles pegam muito esse laço com a gente. Tem momentos até que a mãe sente ciúme da gente. Eu senti isso. Eu tive filho depois de dez anos de trabalho como ADI, eu tive filho trabalhando no CEI. Então, eu senti tudo o que as mães sentiam, o que as outras professoras que colocavam seus filhos no CEI sentiam. Porque é muito difícil, é muito tempo longe da família, as crianças perdem um pouco essa referência.

P: O que é melhor para a criança de zero a três anos, em sua opinião: vir para o CEI conviver com outras crianças e adultos, ou ficar em casa com alguém tomando conta?

J: Ficar no CEI é importante porque a criança precisa dessa convivência. Eles se tornam muito mais autônomos para se defender, aprender realmente a lidar com o outro. Só que eu acho muito tempo para eles. Criança de zero a três anos tem que ficar menos tempo, doze horas é muito tempo, ou então ter flexibilidade de horário. As mães poderiam trazer as crianças apenas seis horas diárias.

P: Atualmente se fala muito em aliar cuidados e educação. Como isso é possível?

J: Já está aliado. Nós sempre trabalhamos assim, porque o CEI ele atendia as crianças de zero a seis anos. Então eu já trabalhei com turma de seis anos e a gente pré alfabetizava. A gente já fazia um trabalho, que apenas não era nomeado, mas que já existia. O que hoje cobram da gente, que o CEI não é um lugar só de cuidar, mas é de educar também, isso nós já fazíamos. Nós, apenas não saberíamos nomear, não anotávamos, não tinha assim esse hábito que realmente hoje tem. Depois que passou para a Educação, esse hábito é muito cobrado e antes não era cobrado nada de nós. Para mim o cuidar e o educar não se separam.

P: O que você considera importante na relação com as crianças?

J: É a relação de carinho, de atenção, de botar limite e não só deixar fazer o que quer, achando que eles podem tudo só porque são pequenininhos. É importante você ter uma norma de limite. É isso mesmo: é ter muito afeto, muito carinho, respeitar a criança para ela aprender a respeitar.

P: Existe diferença entre o cuidado e a educação oferecidos pela educadora do CEI, em relação ao oferecido pelos pais?

J: Infelizmente tem, não digo que são todas as crianças, mas a maioria da clientela que a gente recebe não tem esse atendimento familiar, não tem mesmo. A mãe não tem o mesmo carinho, não dá importância ao que a criança faz, ao que ela produz aqui. Muitas mães não têm esse afeto pelas crianças. São mães muito jovens. Então aqui é diferenciado mesmo.

P: Em sua opinião, qual é a função do CEI? E da família?

J: A função da família é cuidar (período de silêncio). É difícil... Porque o CEI acaba sendo, como eles são muito pequenos, dá impressão, assim, de que é muito família também. Não sei se é porque eu já trabalho há muito tempo... Eu acho que as duas coisas estão muito juntas.

P: Você acha que essas funções se confundem?

J: Às vezes se confundem sim. Não sei se sou eu.

P: Como você acha que acontece essa confusão?

J: Na questão de querer fazer demais entendeu? E muitas vezes achar que você está fazendo o papel da família, porque isso seria o papel da família fazer: cuidar da higiene, por exemplo.

P: Você acha que o CEI não precisa fazer isso?

J: Não, não precisaria. E às vezes a gente cai nessa de fazer. Então é a família que tem que fazer isso, porque a criança precisa ter esse momento com a família. Senão ela não vai ter nenhum momento com a família porque o CEI vai fazer toda a parte de higiene. A parte de higiene pega muito. Se a gente der o banho, que momento que a mãe vai ter com a criança?

Nenhum. Porque se a criança já faz todas as refeições aqui no CEI, já vai tomada banho, chega em casa não tem esse contato que a família teria que ter. Então a gente peca muito nisso. Principalmente nós que já estamos nessa área há muito tempo e que pegamos o assistencialismo. Nessa época a gente atendia uma clientela muito mais carente que hoje.

P: Quando vocês eram ADIs, vocês pertenciam à Secretaria da Assistência. Você acha que isso exerce um peso sobre o seu trabalho?

J: Acaba exercendo. Eu tento me corrigir porque realmente tem que mudar. Eu acho ótimo ter passado para a Educação mesmo; ter entrado esses professores novos; professores com formação, porque a criança merece. Tem que se pensar mesmo na criança pequena. Então, eu acho isso mesmo, eu acredito mesmo que cada dia vai melhorar mais, mas, às vezes, eu caio nisso, porque é difícil separar.

P: Jade, agora há pouco, você falou que, em alguns momentos, acontecem manifestação de ciúmes por parte dos pais em relação à atuação das educadoras do CEI. Pensando nisso, você diria que, em alguns momentos, pode ocorrer uma tensão entre educadoras e família?

J: Eu sinto assim, eu que já fui ADI, eu não consigo separar. Não é isso de conversar com a mãe. Eu acho importante conversar, eu não ponho uma postura de professor. Não é que eu estou falando do professor. É legal o professor, mas hoje os professores novos que entraram, eles conseguem se distanciar um pouco mais sabe. Eles dizem: “Eu sou professor, a minha função aqui é outra, minha função não é substituir a família”. E como eu vivi esse período como ADI, eu tento separar, mas ainda não consigo. O afeto fala sempre mais alto, o carinho que você tem que ter com a criança. Mas você tem que saber que é educadora e que a família tem o seu papel.

P: Você acha que as educadoras, que se colocam na posição de professor, acabam deixando de lado o cuidado?

J: Aqui eu não sinto isso não. Aqui eu vejo as pessoas bem comprometidas e sinto que as famílias respeitam o nosso trabalho. Então, essa postura eu acho importante por isso, porque a família não invade muito, ela acredita mais, valoriza mais o nosso trabalho. Não só aqui dentro, mas também lá fora. Então eu acho uma postura, boa mesmo para o trabalho.

P: O que você considera importante na relação com as famílias atendidas?

J: É respeitar também. Você está com o filho dela, deixa ela falar das suas angústias. Não levar tudo para o lado de “essa mãe só reclama”. Se some uma roupa do meu filho, tudo bem. Eu tenho o meu trabalho. Mas, pensa bem, para essa família que é a maior dificuldade. Às vezes não tem só um filho, tem várias crianças pequenas, não tem condições, então, é importante respeitar esse lado da família, que ela tem direito também. Como o professor tem, a família também tem. Porque é duro para a mãe.

P: Como você via a sua profissão antes de exercê-la e como você vê essa profissão, hoje, no desempenho da função?

J: Eu, na verdade, eu trabalhei com entidade que tinha um trabalho ligado à Prefeitura; eu tenho uma irmã que já é professora há muitos anos na rede, Prefeitura e Estado, então daí ela me arrumou um trabalho, em um projeto da Prefeitura, que trabalhava com crianças de sete a quatorze anos e fui trabalhando nisso; ganhava muito pouco, era uma ajuda de custo. E saiu o concurso para ADI, que só pedia a quarta série e lembro que eu falei: nunca trabalhei com crianças pequenas, não tinha experiência. E o pessoal falava: “Faz o concurso sim, você arruma alguém que lhe dê uma declaração, como você já trabalhou de babá é fácil. E uma amiga minha, que tinha bebê novo, fez uma carta dizendo que eu já havia trabalhado como babá, cuidando da filha dela, e eu passei no concurso”. Nessa época eu não pensava não em ser professora.

P: Qual era a sua formação quando você passou no concurso?

J: Eles exigiam só a quarta série e eu tinha o ensino fundamental completo. Em 1990, quando eu entrei, eu já tinha o ensino fundamental e era a Erundina na Prefeitura, e ela já estava cobrando que a gente estudasse. Já tinha propostas para transformar o cargo, foi quando eu fui fazer o ensino médio. Nessa época a nossa função era cuidar mesmo. Tinha a parte de educar que, para a gente, era educar e você educa mesmo, mas era mesmo cuidar. Criança de seis anos a gente dava banho, arrumava tudo bonitinho para ir embora. A criança não podia ir suja mesmo. A família e a direção cobrava muito isso.

P: Como você relatou, a princípio, você não se via nessa profissão. E no exercício da função, qual imagem você foi construindo dessa profissão?

J: Eu não tinha filhos, né? E eu era solteira. E eu amei o trabalho. Em alguns momentos, eu ficava perdida, mas depois de um ano eu me envolvi de tal forma com as crianças e com a família, que acabei ficando quinze anos no mesmo local, morava no bairro, então, eu conhecia todas as realidades. Na época a gente se envolvia mesmo porque nós íamos na casa fazer a visita para trazer a criança para o CEI, não é como hoje, que a família, a mãe, tem que vir procurar vaga; nós íamos procurar a criança. Nós íamos, com a enfermeira da creche, e íamos lá buscar a família. Então, você se envolve mesmo. Não ganhávamos bem, hoje eu falo: “eu sou valorizada financeiramente”. A gente ganhava muito pouco, mas se envolvia mesmo.

P: Ao longo de todos esses anos de profissão, o papel de educadora de crianças de zero a três anos passou por muitas transformações. O que você destacaria no que diz respeito ao desempenho de sua função, entre o momento atual e o momento de início de sua carreira?

J: Primeiro que eu me valorizei. Hoje eu me sinto super bem até de estar me relacionando com outros professores que têm formação, que me ensinaram muito; que eu também, como elas falam, juntou a prática com a teoria. Eu me sinto uma outra pessoa, sabe. Não que acabou o que eu vivenciei, mas eu me sinto muito valorizada até pelas próprias colegas de trabalho. Ter vindo para o CEU, eu precisava disso de conhecer outro lugar, outras pessoas. As professoras que foram para o CEI foram muito mal recebidas, as pessoas não queriam mesmo, achavam que elas iam pegar o seu lugar, dizendo que nós íamos ser auxiliares. E não foi isso, entendeu? Nós estamos ali junto com elas. Eu me sinto muito acolhida aqui. Não me diferencio em momento algum.

P: Pensando nisso que você está falando agora. Essa mudança de nomenclatura, de ADI para PDI, ela influenciou a sua atuação profissional? Essa mudança fez com que sua atuação fosse diferente, ou não? Ou essa mudança não influenciou em nada?

J: Eu estava precisando de alguma coisa que me levantasse, porque trabalhar com criança você tem que estar bem. E essa mudança foi realmente, muito boa. Até no financeiro mesmo. Então mudou bastante.

P: Quando você fala que foi valorizada, porque agora não é mais auxiliar de desenvolvimento infantil, agora você é professora de desenvolvimento infantil, então, essa mudança teve um peso para você, para o seu trabalho?

J: Teve para mim e até para a criança, porque a criança pequena, ela precisa disso. Parar de achar que só porque você gosta da criança, então, você dá para o trabalho. Não. Você precisa ter pessoas ali com firmeza, eles merecem isso. Hoje a criança no CEI é mais feliz, não que naquela época ela não fosse. Mas a criança precisava do professor, de pessoas com esse pique mesmo. Não de pessoas que falam assim: “Ah, eu estou para aposentar mesmo, o que é que eu vou fazer. Não tenho mais vontade de brincar”. Então, essa mudança deu uma revigorada, estudar mesmo.

P: Então quando você fez o ADI Magistério, o curso te ajudou?

J: Ajudou muito, porque o curso era muito bom mesmo. É tanto a prática, como a teoria. E o tempo todo, os professores valorizaram a gente, colocavam a gente para cima.

P: Como você avalia a sua atuação como educadora?

J: Eu me acho uma ótima educadora. Não sei se é porque eu gosto. Há uns anos atrás, não. Eu ia mesmo porque precisava ir. Eu precisava mesmo mudar até de local de trabalho, de ambiente. E vir para o CEU foi muito bom. O CEU é um lugar bonito, a limpeza, tudo me ajudou.

P: O que você apontaria como dificuldade no seu trabalho como educadora?

J: A dificuldade, eu acho, que é integração. Falta existir um pensamento coletivo voltado para a criança. Um quer, outro não quer. Não se volta todo o grupo pela criança. O ponto negativo que eu acho é isso, nem todo mundo caminha junto.

P: O que você apontaria como potencialidade do seu trabalho?

J: Brincar com a criança. Brincar, cantar é o que eu admiro; essa vontade de estar com eles, se eu estou ali, eu estou com eles.

P: A instituição que você trabalha influencia no seu desempenho como educadora? De que forma?

J: Influencia sim. É como eu falei: eu sinto a gente muito acolhida. E eu sempre falo, quando eu vou no CEI que eu trabalhei, que toda criança, todo professor, merecia um espaço como esse, bonito, que você pode olhar na janela e vê árvores. Porque a realidade de um CEI pequeno é muito triste, deprimente. E a realidade é muito dura. E aqui não, eu gosto disso.

P: Qual é o seu nível de satisfação em relação à sua função hoje?

J: É ótima, eu estou satisfeita mesmo. E, agora, com a Prefeitura está dando a oportunidade da gente estudar.

P: Estudar te ajuda no trabalho diário?

J: É cansativo, porque você tem casa, tem filho, o trabalho. Mas ajuda, na questão de você não desanimar. Você vê que tem outras colegas, outras realidades. E até o conhecimento mesmo, de teorias que realmente eu desconhecia. O hábito de ler, eu tenho muita dificuldade. Então aquilo lá você acaba sendo cobrada, então, em casa você não faz.

P: Você gostaria de comentar alguma coisa nesse final de entrevista.

J: Ah foi muito bom falar. É muito bom alguém ouvir a gente.

Entrevista nº 3: Safira

P: Safira, fale um pouco da sua da sua escolha profissional e aponte suas perspectivas para o futuro dessa profissão.

S: Bom, eu fiz o Magistério, não foi uma opção, foi uma necessidade. Eu estudava em colégio particular e meus pais não tinham como pagar o colégio e, pra eu poder ter bolsa nessa escola, as irmãs sugeriram pra que eu fosse fazer o Magistério. E, aí, a partir do primeiro ano do Magistério, já tinha bolsa e comecei logo. Logo que você pega bolsa nessa escola, você tinha que já trabalhar, você tinha que prestar serviços pra escola, então eu passei a ser Auxiliar de Classe de berçário, com 15 anos. No segundo ano, como as irmãs gostavam muito de mim, elas me ofereçam um trabalho na escola que dava oportunidade de ter duas bolsas. E aí eu solicitei pra que eu pudesse ficar com essa vaga, que era a única que tinha na escola, trabalhava há mais tempo. Aí eu pude levar uma das minhas irmãs pra estudar lá também porque eu morava em Embu-Guaçu e estudava em Moema, né. Embu é assim uma cidade muito pequena, a perspectiva de vida, assim, pra estudo pra mulher é casar, ter filhos e isso.

P: Ainda é assim?

S: É, hoje ainda é assim. Eu vejo assim, as pessoas da minha idade, que estudaram comigo, porque até a oitava série eu estudei em escola pública, todas elas tão casadas, todas elas tem pelo menos dois filhos, inclusive as minhas primas... Das netas da minha avó, as únicas que não são casadas sou eu e uma irmã minha; as outras todas tão casadas e todas são bem mais novas que eu. Então, isso já é assim, é a perspectiva que elas sempre tiveram, é uma coisa que eu nunca quis pra mim. Não porque eu acho isso ruim, acho o casamento ruim, mas é porque eu achava que casar cedo e ter filhos; você depender o resto da sua vida e passar por certas situações, eu achava que aquilo não dava pra mim não, então eu tinha que buscar outros horizontes. Aí, no segundo ano, eu pude levar a minha irmã pra estudar lá, meus pais se esforçaram um pouco mais e pagaram pra minha terceira irmã estudar também; então, do segundo ano até o quarto, íamos as três pra mesma escola, depois, voltávamos pra casa e eu sempre tinha comigo que aquilo ali era uma coisa temporária, né; eu vim fazer o Magistério porque eu precisava de uma oportunidade, mas eu queria fazer faculdade de jornalismo, não queria fazer Magistério, nem Pedagogia, nem Psicologia, nada que tivesse envolvido com educação. Mas aí o tempo foi passando, eu fui cursando o Magistério, o curso era muito bom,

de um nível muito bom. Tinha uma professora, no quarto ano, muito boa e a gente só estudou mais a área específica de alfabetização, pré escola e alfabetização, só que ela já tinha uma outra visão, né, do letramento, de como acontecia, como era pra fazer, e veio com um monte de teoria pra gente estudar e eu achei aquilo muito legal, né, então é isso que eu gosto de fazer. Aí, no último ano do Magistério, eu pedi pra irmã pra poder ser auxiliar do Pré, na época era Pré que chamava na escola, mas a escola era muito tradicional... Ai eu falei, ah acho que isso ai é conversa (risos) que não existe né, ai eu prestei faculdade na PUC e foi uma coisa assim muito engraçada, porque eu era muito boba, sabe? Eu acho que eu sonhava demais com certas coisas e eu não tinha noção do que as coisas era na realidade. Então, um dia eu virei pra uma professora minha, que era essa que eu admirava, que achava super inteligente, super né bam bam bam... onde é que você estudou, ela falou assim, ah, estudei na PUC, eu falei, ah que bacana, né, virei pra mim mesma e falei, vou estudar lá (risos). Então eu não tinha a mínima condição de estudar lá, porque eu não conseguia pagar um colégio com só R\$ 500,00 que dirá pagar uma faculdade que custava R\$ 800,00, né. Aí fui, prestei a PUC, ganhei uns formulários de presente de aniversário da minha madrinha, tanto da USP quanto da PUC, porque senão eu não ia prestar, porque não tinha mesmo condição de fazer, era um valor que a minha família não dispunha pra eu poder estudar e aí eu falei pra ela: “eu quero prestar a PUC”, mas a minha madrinha já sabia mais ou menos, que ela era formada na USP, ela falou, não, então eu vou te dar a PUC porque você quer e vou te dar a USP porque eu quero, e você vai escolher o que você quer prestar, tá bom? Ai eu prestei a USP, passei na primeira fase da USP pra Psicologia, e na PUC eu prestei pra Jornalismo, Psicologia, e a última opção era Pedagogia. Eu queria jornalismo, né, queria mas aí ficava nessa indecisão, não sabia se ia ficar na questão da educação, porque eu tinha uma certa oportunidade, né, de conseguir o emprego, tudo dentro da área da Educação, se eu optasse sair, de repente eu poderia não encontrar nada, né, e ai ia ficar muito difícil. Ai quando chegou nos últimos dias eu passei. Quando saiu a lista pra USP, logo uma semana depois saiu a lista da PUC e eu passei nas duas, só que na USP, na primeira fase, né. Ai eu falei pra minha madrinha oh, eu vou fazer, mas eu não quero fazer Psicologia eu quero fazer jornalismo, eu quero ir pra PUC, mas até então eu não tinha nem noção de quanto custava uma mensalidade, mas eu vivia com isso na cabeça, ela falou tá bom, né, vai ver o que você vai fazer da vida, e ai fui. Passei... não passei da segunda fase de Psicologia da USP e fiz minha matrícula na PUC, pra jornalismo. No mesmo dia, depois que saiu assim, na mesma semana que saiu a lista da PUC, eu lembro, aconteceu tudo numa semana, de dezembro, sei que dia 16 de dezembro aconteceu tudo (risos), foi minha formatura, ai essa minha professora, essa que eu queria estudar por causa

dela lá, né, ela chegou pra mim e falou assim, Joelma você tem emprego pro ano que vem? No dia da minha formatura. Então falei assim, não. Então, estou te oferecendo pra você ser minha auxiliar de Coordenação, na outra escola que eu sou Coordenadora, né, lá na Vila Mariana, você quer ir? É claro que eu quero ir, não tinha emprego, não tinha nada, porque eu saí da escola e perdi o vínculo, né. Ai, eu falei, tá bem, né, então eu vou né. Aí falei pra minha mãe, ah, então eu vou ficar lá como auxiliar de Coordenação, mas eu vou fazer jornalismo e aí eu não passei na de jornalismo, passei na de Psicologia, na minha primeira opção eu não passei, né, passei na Psicologia; só que na PUC é integral, a Psicologia. Ou era o dia todo, ou era do vespertino até o noturno. Daí eu fiquei uma semana lá na turma de Psicologia. Fui, conheci os professores, fui bicho de Psicologia, aquela coisa toda (risos). Só que o dinheiro que eu ganhava não dava pra eu manter a faculdade, pra eu pagar a condução, pra eu me alimentar, pra comprar roupa, material, não dava, né. Ai a minha Coordenadora, depois de um mês que eu tava trabalhando com ela, falou assim, oh vai abrir uma primeira série à tarde, você quer? Falei, querer eu quero, mas eu não posso, como é que eu vou fazer com a faculdade, chegava atrasada todo dia na primeira aula, né, pra sair da Vila Mariana, pra ir pra PUC; aí eu falei assim: não vai dar pra eu ficar, aí eu pensei, pensei, quando chegou no final do terceiro trimestre, eu já devia R\$ 6.000,00 pra faculdade e não ia conseguir fazer a matrícula; eu ia perder uma faculdade e outra; aí a minha vida era só chorar, por querer estudar e eu não conseguia. Aí essa minha professora falou assim: olha, eu acho que você tem que pegar outra sala e você vai ter que mudar o curso. Ai eu fui lá na Reitoria, fiz uma carta, pedi pra que eles revissem, porque eu tinha passado na primeira opção, mas eu queria a segunda e eu sabia que tinha vaga, porque não tinha preenchido tudo. Sei que foi uma burocracia, eu tive que chorar as pitangas pra meia dúzia de gente, e ai eles me transferiram pra Pedagogia, o que eu não queria. Fiz o primeiro ano todinho falando pra mim: o ano que vem, eu volto e vou fazer outra faculdade. Fiz o segundo ano, falando a mesma coisa, principalmente porque eu fiz um Magistério muito bom e aquilo que eu via no primeiro e segundo ano da PUC era repetição pra mim, eu já tinha visto aquilo; aí, então, pra mim tava maçante. Aí, no terceiro ano, a gente começou a trabalhar de novo as questões da alfabetização, letramento, e eu falei: ah isso ai é o que eu gosto. Tinha me apaixonado. É isso é o que me chamava muito a atenção, didática, né, essas coisas todas. Sempre fui muito boa aluna porque, quando eu não consegui pagar a faculdade, eu prestei uma prova na PUC e passei por umas entrevistas pra ver que a minha família não tinha condição de pagar a faculdade, tal, e eles me deram uma bolsa. Só que uma das condições pra eu ter bolsa na PUC, eu não podia tirar menos que sete, não podia ter mais que duas faltas em cada matéria e não

podia ter nenhuma DP. Então eu tinha muito medo de perder a bolsa da faculdade, então as minhas notas sempre eram 9, 10, 9, 10; todos os trabalhos eu fazia, as pessoas da sala até achavam ruim comigo porque, às vezes, queriam faltar, queriam matar aula, né, e eu não podia, porque, se eu fizesse isso, eu me prejudicava. E brigava muito com o pessoal, porque fazia trabalho em grupo e eu acabava tendo que me matar de trabalhar e fazia os trabalhos porque não podia me dar ao luxo de tirar 5, 6, né. Se isso acontecesse não renovavam mesmo a bolsa. E aí foi, fiz o primeiro ano, o segundo ano. Nisso uma ONG me chamou pra ir trabalhar. Eu fui trabalhar numa ONG, porque na escola que eu trabalhava, com essa Coordenadora, a gente atendia principalmente as crianças da Assembléia Legislativa e do Tribunal de Justiça, filhos dos funcionários, porque o governo paga uma parte, né, e a escola tinha um convênio. Então eram muitas crianças, e eles entravam às 6h30 da manhã e saíam às 8h00 da noite, os pais passavam simplesmente para pegá-los. Só que eram crianças que tinham nível de vida alto, pais que tinham uma condição financeira boa, então você via assim crianças que usavam roupas de marca, você via que viajava final de semana, que tinha oportunidade de fazer mil coisas, mas que, no entanto, eram totalmente abandonadas na questão emocional, não conseguiam conviver com outras crianças, os valores pra eles eram muito conturbados, “você tem que fazer o que eu quero porque eu pago o seu salário”; sabe, a gente começou a ter problemas com crianças muito agressivas, muito. Isso com crianças de 1ª a 4ª série. Aí a gente começou a trabalhar num projeto que chama Projeto Crescendo na Escola. Aí montei o projeto, eu trabalhava com as crianças, ficava um tempo com as crianças só desenvolvendo esse projeto e apresentei na faculdade, numa aula de sociologia. Aí uma colega da sala viu o meu trabalho e me pediu um curriculum. Entreguei pra ela. Depois de uma semana o pessoal dessa ONG me chamou pra ir conhecer o lugar. Só que eu fui na inocência, tá bom, vim conhecer o lugar. Aí fui, conheci as unidades e uma das unidades deles era uma unidade de abrigo, eles recebem crianças que sofrem de maus tratos por parte da família... às vezes são crianças de rua, mas que têm uma família, têm um responsável por trás. Então, o papel dessa unidade, porque a unidade tinha vários trabalhos, né, essa unidade, ela acolheu essas crianças, dá um tratamento pra elas de saúde, psicológico, acompanhamento na escola, né, colocar na escola, essas crianças ficavam um período, nessa casa, né, e nesse tempo a assistência social ia trabalhando a família pra que depois de um trabalho, essa criança pudesse ser devolvida pra casa, mas numa outra situação, e a gente trabalhava com o Juizado da Vara da Infância. E eu fiquei lá quatro anos, nesse abrigo...

P: Você saiu da escola em que dava aula?

S: Sai da escola, pedi demissão na escola e fui trabalhar na ONG. Era pra ganhar assim três vezes o que eu ganhava. Só que eu não fui assim só por causa do dinheiro, entende, aquilo também mexeu comigo. Ai era pra eu coordenar o trabalho na questão pedagógica da escola, do abrigo. Eu ia orientar os educadores que trabalhavam com as crianças porque a Presidente da entidade tinha uma preocupação muito grande que aquilo não virasse uma FEBEM, sabe... não que fosse uma coisa fechada, mas que as crianças fossem realmente acolhidas, tanto no trabalho pedagógico, orientação com as crianças, né, questão de educação, essas coisas todas.

P: Nesse período você já estava no terceiro ano de Pedagogia?

S: Isso, no terceiro ano. E ai eu achei que tinha muita coisa que tinha a ver. Ai comecei a estudar pra poder dar a formação para os funcionários, né, porque eles vinham assim com o ensino médio, com o ensino fundamental e eles vinham com aquilo que eles sabiam de ter criado filhos...

P: Os educadores...

S: Os educadores. Daí eu tinha que orientar os trabalhos deles. Logo depois de dois anos que eu tava lá, a minha diretora que era a Assistente Social, que ela fazia esses dois trabalhos, de administração, que eu ajudava ela um pouco, em algumas coisas, eu me responsabilizava pela questão dos funcionários e ela pelo atendimento às famílias, mas a gente trocava, né. Ela ficava mais responsável em arrecadar melhorias pra família. Então ela trabalha muito em buscar cesta básica, arrumar emprego, levar no posto de saúde, então ela é mais essa questão social. Ela ficou doente e a entidade não tinha como pagar uma outra pessoa pra ficar no lugar dela, ela teve câncer, então era uma coisa que durava um longo prazo, o INSS não queria afastá-la, a entidade não tinha como, foi uma confusão. Durante um ano e meio eu fiquei responsável, como coordenadora e diretora do abrigo, e ai eu comecei a me envolver com o outro lado do abrigo, que era pra estar com a família, porque eu recebia a família ali dentro do abrigo, eu não ia na casa da família, eu não ia na favela, muito difícil eu ir, não ia no fórum, e quando eu comecei a responder por isso, eu comecei a ficar meio dividida, porque eu via assim que o meu trabalho... tudo bem... tinha uma questão pedagógica, mas era muito mais social e eu não tinha estrutura para lidar com muita coisa que eu via... e aquilo foi me desgastando. Aí teve muita coisa que a gente conseguiu mudar, aí depois vieram outras pessoas que a entidade mandou pra trabalhar comigo, mas não tinha a formação de assistente

social e eu percebia assim, que a questão pedagógica, eu tinha conseguido estruturar no abrigo. A gente construiu uma brinquedoteca, as crianças iam bem na escola, eu conseguia dar reforço a eles, eu conseguia fazer acompanhamento deles em outras atividades, eles faziam natação, fazia futebol e eu consegui acompanhar como eles conseguiam se comportar nesses lugares, então eu tenho um vínculo muito forte com as crianças, até hoje. Tem criança que já casou, já teve filhos, ai me ligam, ah aconteceu isso, aconteceu aquilo, até hoje. Mas, emocionalmente eu não dava conta daquilo. Aí eu falei pras meninas: olha, precisamos procurar uma assistente social porque da parte pedagógica eu consigo dar conta, mas do social não. Tem coisas assim que não é nem que eu não tenha só conhecimento, eu acho que são coisas que você não está, né, você não tem o espírito pra enfrentar aquilo. E ai teve um caso de um menino que a gente recebeu, pequenininho, muito sofrido, que eu fiz todo o processo de adoção dele, a gente conseguiu uma família, porque ele não podia voltar pra casa e aquilo assim, mexeu muito comigo, né, e ai eu fiquei muito feliz porque eu consegui dar um encaminhamento pro Vinicius dessa maneira. Mas aí a gente recebeu outra menina que era mais ou menos da mesma idade, com a mesma realidade, só que essa menina tinha sido abusada sexualmente pelo pai e ai eu não tive condição. Sandra sabe, naquele dia eu saí com a menina, eu fui fazer os exames, fui fazer o exame de corpo delito, fui em todos os lugares que eu tinha que ir com a menina. A hora que eu entreguei ela no abrigo, falei assim, olha, ela tá pronta, né, eu não tenho mais o que fazer com ela, agora é só aguardar a ordem do Juiz, eu vou pra casa. Eu não consegui levantar da cama no dia seguinte. Eu não consegui enfrentar aquilo de novo, né. Então ai eu cheguei pras meninas e falei assim: olha, eu não quero mais ficar, eu quero ir embora, quero fazer outra coisa, eu quero dar aula, né... Nessa altura, na faculdade, já tava quase terminando, eu já tinha optado por fazer administração, só que lá é uma administração muito voltada pra gestão, né, a forma que eles trabalham. Então eu vi, assim, eu via naquilo que era o que era que eu queria fazer, porque eu aprendi coisas no abrigo sobre administração e via a teoria na faculdade e via que no abrigo não tinha espaço pra muita coisa daquilo e eu queria fazer, então eu falei assim: agora eu já não quero mais trocar de faculdade (risos)...E então fui para a escola pública, prestei o primeiro concurso e eu não passei, erreí todas as questões porque, quando eu fui passar as respostas no gabarito, acabaram as respostas e faltava uma pra ser preenchida; ai, eu fui observar, eu tinha errado todas, todas eu tinha colocado os resultados no lugar errado e, depois, eu corrigi a prova como se eu tivesse colocado no lugar certo. Aí eu tive que esperar um pouco mais, tinha que esperar acabar a faculdade, precisava do dinheiro, e aí as meninas do abrigo começaram a me encher pra poder eu fazer o serviço social, que o Mackenzie ia me dar uma bolsa de 70% pra fazer,

porque ele tinha um convênio com o Mackenzie, sei lá... e aí eu ia poder fazer a partir do 2º ano, o primeiro ano já eliminava, tinha um monte de coisa assim. Aí eu falava, não, não quero fazer, vocês me dando a bolsa, mas não é o que eu quero, eu não vou fazer uma coisa por fazer, eu quero dar aula, e aí depois eu acabei saindo de lá e fui trabalhar numa escola particular lá em Cotia. Quando aconteceu isso com essa menina, eu realmente não consegui mais voltar a trabalhar. Aí eu conhecia uma colega minha, falou: olha eu estou precisando de uma professora pra Educação Infantil, crianças de 2 e 3 anos, são doze crianças na sala, só que lá paga R\$ 700,00 e eu ganhava muito mais que isso, mas eu falei: não, eu quero esse emprego porque eu não posso mais ser tão mercenária de continuar trabalhando num lugar que eu não tou bem, desempenhando uma função que eu não me encontro, sofrendo do jeito que eu tou, por causa do dinheiro.

P: Nesse período você já estava formada?

S: Aí eu me formei, fiquei um ano ainda só no abrigo, né, mas não tava dando aula, só trabalhando no abrigo. Aí eu larguei o abrigo e fui dar aula nessa escola, que ficava na Granja Viana. Uma escola muito bacana. Essa minha colega, ela fez Psicologia, depois ela fez Pedagogia na PUC e já tava fazendo uma especialização e assim, tudo na escola era pensado né. O móvel era desenhado por uma pessoa que tinha uma noção de uma teoria, de uma pesquisa, o que isso ia provocar na criança, a disposição do material, como é que ficava, né. Tudo tinha uma forma, uma fundamentação, né, e eu me apaixonei pela escola. Aí eu comecei a trabalhar... a mesma faixa etária das crianças, dos seis, mas é uma realidade completamente diferente, porque a estrutura, o tipo de material, o foco, o foco na criança é outro, é educativo mesmo, mas, pra manter uma estrutura dessas a escola gastava muito e era muito cara, aí elas começaram a perder muito aluno, começou a passar por muita dificuldade, e a escola começou a fechar. Começou a fechar algumas turmas e aí, logo em seguida, que eles iam mesmo fechar a escola, eu já tinha prestado outro concurso pra Prefeitura e aí eles me chamaram, e aí eu larguei essa escola e vim pra Prefeitura...

P: Como professora de Educação Infantil?

S: Isso, como professora de Educação Infantil.

P: E como você foi parar lá no CEI, como PDI?

S: Eu tava já dois anos e meio como professora de educação infantil, e aí tinha saído um concurso, eu prestei o concurso, a princípio, pra pontuar. E aí eu fui vendo assim um monte de questões, eu tinha que voltar a pagar a faculdade, porque a minha bolsa não era integral. Depois de formada eu tinha que voltar a pagar, tanto que eu pago a faculdade até hoje. Então só o que eu ganhava de um cargo não dava, né, e aí eu vi que talvez dava pra conciliar as duas coisas. E aí eu prestei concurso e escolhi um CEI próximo da minha EMEI, né, que desse pra eu ir, que desse pra eu conciliar, mas foi por questão financeira mesma que eu fui trabalhar no CEI. E eu, assim, já tinha essa experiência de trabalhar com essa faixa etária, né, de criança, mas em uma realidade completamente diferente, eu já tinha trabalhado na Nossa Senhora Aparecida com crianças dessa mesma idade três anos e eu fiquei lá com crianças dessa idade e tinha trabalhado nessa outra escola, um ano, um ano e meio mais ou menos, até o concurso me chamar, com essa mesma faixa etária. Quando eu cheguei no CEI, pra mim foi um choque, foi uma coisa assim que me desestruturou. Eu falei, não, estou vivendo isso de novo, os mesmos sentimentos que eu tinha em relação ao abrigo nos últimos tempos que eu fiquei lá, eu tive em relação ao CEI quando eu acabei de chegar. Tinha dias que eu saía da escola e pegava o carro, chegava no meio do caminho eu tinha que virar à esquerda pra ir pra escola, pra direita pra minha casa; falava: vou pra minha casa, pra minha casa, pra minha casa, esse dinheiro não vale a pena, mas aí eu pensava: não, as crianças não têm com quem contar, eu vou pra lá. Eu ia pra lá e via muita coisa errada, Sandra, sabe, assim, me dava uma tristeza muito grande, porque o último foco era a criança, a criança era só mais um. Primeira coisa, não tinha higiene pra você trabalhar com as crianças; era um banheiro pra três salas, cada sala tinha, em média, 30 crianças – 27 crianças, porque era B1 e B2. O banheiro não era lavado, o banheiro chegava a passar meses sem lavar. Quem lavava os banheiros – nós éramos em três na sala, o que nós fazíamos, saia uma de cada sala, as outras duas ficavam, os produtos, eu trazia da minha casa, as meninas juntavam e comprava cloro, sabão em pó, cândida.

P: Isso era na Prefeitura?

S: Na Prefeitura de São Paulo. E aí a gente ia lavar o banheiro, a gente ia fazer as coisas, porque não tinha funcionários pra limpar banheiro. O funcionário que tinha, vivia doente, porque o dia que ia trabalhar, tinha a escola inteira pra limpar, não dava conta mesmo, né? Não era a coisa de se fazer manutenção, ah eu vou passar a vassoura e um pano e tá limpo, não, tinha que chegar lá e esfregar o chão, tinha que esfregar parede. Teve uma época que teve surto de meningite na escola e a Diretora abafou o caso, porque era uma coisa que não

podia sair pra fora, ela mandou as crianças saírem e a gente fez um mutirão pra limpar a escola, né, com cloro, porque fica a bactéria no espaço. E tudo isso mexeu demais comigo e eu falei assim: gente, o que é isso? Trabalhar num prédio que não tinha um pedaço do teto, que no chão tinha um buraco, você colocar bebês naquele lugar, então, tinha crianças que tava começando a andar, né, e colocava a mão no chão, a mão na boca, então era umas coisas assim que eu via muito difícil; Eu pensava: como é que você vai pensar em fazer um trabalho pedagógico com crianças, sendo que o necessário elas não têm?

P: E lá você era PDI e no outro período você trabalhava aqui, como professora de Educação Infantil.

S: Isso. De manhã era Professora de Educação Infantil e à tarde eu ia pro CEI. Geralmente as crianças tavam dormindo, acordava as crianças, no ritmo deles, aí eles tinham que tomar o café, só que, antes disso, a gente tinha que passar na cozinha pra ver se o café tava pronto, se precisava de ajuda, que a gente, nós professores limpávamos o refeitório, nós servíamos as crianças, nós entrávamos na cozinha o tempo todo. Tinha dia que a gente fazia escala de quem ia lavar a louça.

P: E aí nisso tudo Joelma, só pra gente dar uma fechadinha, nisso tudo, o seu papel como professora foi ficando de lado.

S: Foi ficando pra trás e foi ficando uma frustração muito grande porque, eu acho assim, muitas vezes você vê as colegas trabalhando e, às vezes, até dou um desconto pra elas, porque tem que levar em consideração a história dela, ela não teve uma formação, não teve um conhecimento de outra visão, por isso que, de repente, ela age de uma outra maneira. Mas é diferente quando você tem essa visão, você vê aquilo assim, é o que você acredita, e você não pode por em prática, porque se você tentar você esbarra num sistema o tempo todo. Era uma sensação de impotência o tempo todo. Então aquilo assim foi me frustrando, foi até por esse motivo, principalmente, que eu pedi remoção, porque a escola que eu trabalhava era a dez minutos da minha casa. Aqui eu levo 40/50 minutos pra chegar na escola. É bem mais distante, mas a estrutura me dá condições de trabalhar.

P: De desempenhar a sua função de professora?

S: Isso. Apesar de que hoje eu enrosco numa outra situação, noutra contraponto. Se eu dava um desconto para aquelas pessoas porque eu acreditava que as situações não davam oportunidades de você desenvolver um trabalho pedagógico, hoje eu acho que mesmo tendo as condições, se a pessoa não abrir, não ampliar o olhar dela, cai na mesmice, ela não faz diferença.

P: Safira, eu vi na sua fichinha que você não é mãe, mas se você fosse, você deixaria seus filhos no CEI pra trabalhar?

S: Não.

P: Não. Por quê?

S: Primeiro, porque eu acho que o CEI, ele acaba focando em questões muito particulares de cada família, sabe. Acho que quando você tem um filho, você tem uma expectativa, você quer cuidar dele de uma maneira, você quer dar condições pra que ele se desenvolva, que ele cresça, e ali eu vejo, muitas vezes, que isso não acontece, você sabe, porque são muitas crianças, você não consegue dar atenção, porque, eu fico pensando, de repente a forma de alimentação, eu não gostaria que o meu filho comesse aquele tipo de comida, porque eu não acho aquilo adequado, eu não consigo comer, tem dia que eu estou servindo pras crianças e estou passando mal.

P: Com que faixa etária você trabalha?

S: Lá no CEI agora eles tão completando dois anos, dois anos e dois anos e meio. Tem crianças que são um pouco mais velhas. Mas eu acho que é uma alimentação que não é adequada. Às vezes, se a criança ela tem um ritmo, se ela tem necessidade de dormir um pouco mais, se ela tem necessidade de comer um pouco mais, se ela não come, isso não é muito respeitado, entende, a criança tem que entrar num padrão e aí é difícil. Eu vejo coisas, de repente, que eu acho que não são tão importantes você ficar cobrando. A sua colega não acha isso, né, ela tem que fazer, ela tem que acordar naquele horário, ela tem que comer, ela tem que pular, ela tem que correr e, de repente, ela não tem aquela disposição, ela não tá ali pra isso. E as crianças são tão inocentes que elas acabam entrando nesse padrão, né, elas acabam... e quem não entra no padrão, eu vejo que... se ele não se encontra, eu vejo que eles

sofrem muito ali dentro, sabe, às vezes tem crianças que precisa de uma atenção, de um carinho, tem criança que você não tem paciência, porque a mãe não tem tempo de dar atenção, os pais não têm... você vê que tem essa falta mesmo, mas é uma criança que se torna tão, vou pecar pela palavra, uma criança chata, sabe, que você não tem paciência de agüentar certas coisas, e aí você fala, ele não tem culpa de ser assim, de estar nessas condições. E outras crianças, de repente, precisariam de um limite, de outro encaminhamento, você não pode dar, você não é mãe dele, né? Então, eu acho que é por isso que eu não colocaria, e porque eu acho também que é muito tempo, são muitas pessoas pra servir de referências pra uma criança tão pequena, né. É, porque se você fala pra uma criança pequena que ela tá aprendendo o que é certo e o que é errado, você fala, não pode, a outra faz de conta que não tá vendo, e a outra fala que pode, como é que fica? A criança pensa assim, qual das três tá falando o que tá certo, ou melhor, qual das seis?.

P: É mesmo, porque são três professoras pela manhã e três à tarde.

S: São muitas pessoas. Então, eu acho que é essa a dificuldade. Então, cada uma tem um ritmo de trabalhar e eu acho que, nessa faixa etária, a criança precisa de alguém, de uma pessoa, mesmo que, por exemplo, em casa você tem uma empregada, você tem outra pessoa que ajuda, mas você orienta: oh, isso aqui eu quero desse jeito, tem coisas que, lógico, vão fugir, vão, mas muita coisa é você falar, isso aqui eu quero, isso aqui eu não quero que você faça, e aqui não dá, não dá pra você fazer isso.

P: Safira em sua opinião, qual é o sentimento da mãe que deixa o filho aqui pra ir trabalhar fora?

S: Eu acho que é diverso, depende muito da realidade que a família tem, né. Eu vejo mãe que vem, deixa a criança no CEI e acha que é o melhor horário do dia, que tá se livrando mesmo... Você vê isso, não vê um carinho com aquela criança; não vê uma atenção; se você vai falar: mãe, ontem a roupa tava suja, não veio fraldas, as fraldas não foram suficientes, a fralda que você comprou não é de boa qualidade. Né, se você vai fazer alguma observação desse tipo, já é motivo pra mãe arrumar briga, né, então, tem um caso de uma menina lá em baixo no CEI, que já aconteceu várias vezes, de eu chegar pra mãe e falar da roupa, né, que vem úmida, que vem cheirando mal, roupa que você vê quem tem resíduo de sabão, você sente aquela roupa dura, né, que não foi passada, oh mãe, ela é pequena, não é só porque é pequena não, mas é

questão de higiene, né, questão de você cuidar mesmo, e ela depende muito mais... “ah! porque eu não tenho tempo, eu não tenho dinheiro, porque não sei o que...” eu entendo, mas você vê, assim, que muitas mães não trabalham, né, vem de pijama entregar a criança, ah! pode me ligar, se passar mal, que eu tô em casa. Como é isso, tá em casa e deixa a criança aqui?

P: Safira, pensando em tudo que a gente já conversou o que você acha melhor para a criança de zero a três anos, ela vir para o CEI conviver com outras crianças ou ela permanecer em casa com alguém tomando conta?

S: O ideal seria que a criança pudesse ter alguém que tomasse conta delas em casa e, num momento do dia, elas tivessem oportunidade de conviver com outras crianças, no CEI. No CEI, ou numa outra escola, né, mas que o CEI não tivesse tanto esse foco de só cuidar, tivesse também um olhar maior na questão do educar, sabe, de vir pra conviver, porque eu acho também cansativo ficar 12 horas dentro do CEI, se ela ficar 6 horas, 4 horas, 5 horas, mas que ela viesse disposta; oh eu tô alimentada, eu tô limpa, eu tô cuidada, eu vim pra socializar, eu vim pra aprender coisas, pra explorar coisas, eu acho que seria muito mais produtivo pra eles e seria muito mais significativo mesmo, do que ficar tanto tempo.

P: Então, você já tocou numa questão que eu quero agora que a gente amplie. Atualmente, um dos princípios do atendimento do CEI é aliar cuidados e educação. Como isso é possível?

S: Muita discussão, principalmente, porque as linhas de pensamento dentro de uma sala, onde trabalham três pessoas num mesmo período, é muito divergente, né. Então a pessoa fica propondo, olha, vamos contar história, vamos fazer uma roda de música, olha, enquanto você troca, eu vou fazer uma atividade com as crianças, né. Eu acho que tem que ter muito jogo de cintura pra você lidar com as professoras, né, mesmo porque não existe um planejamento antecipado das atividades, não tem uma linha que você fala: olha, tal mês nós vamos trabalhar isso, isso, isso com a criança, nós esperamos que eles sejam capazes de tentar fazer tal coisa no término desse trabalho, desse período. Não tem esse tipo de coisa, a gente sabe o que é importante, né, a gente precisa trabalhar movimento, comunicação, vocabulário. Como é que a gente vai dar andamento nisso se não planejamos, não trocamos experiências. Mesmo porque, Sandra, a visão é muito diferente, chega assim a dar conflitos, sabe, na forma de trabalhar, porque, por exemplo, eu acho, uma atividade que eu acho que teria que ter todo dia

para a criança pequena, é de você ler pras crianças, mostrar os livros pras crianças, só que, pra isso, você tem que ter um ambiente que favoreça isso, porque eles são pequenos, o tempo de concentração deles é muito menor do que uma criança de EMEI e aí você tá contando a história a professora tá gritando, oh fulano vem trocar a fralda, oh fulano, não bate no seu amigo...

P: Vocês trocam fraldas no mesmo ambiente?

S: No mesmo ambiente, só sai de lá se tiver muito sujo e precisar tomar banho, mas se é xixi, precisa limpar o nariz, é ali mesmo, dentro da sala, porque não tem condição de ficar saindo toda hora, né. Então isso eu acho muito difícil dentro do CEI, você não tem essa troca. Além de ter visões completamente diferentes, tem essa coisa... se você tem a intenção de mudar um trabalho, a sua colega não tem a mesma visão, então ela não te respeita naquilo que você tá fazendo, então você tem que ter muito cuidado porque isso acaba virando conflito entre os professores; então, ou você continua e tem jogo de cintura, ou você desiste e deixa o barco correr.

P: Então, no momento eu posso entender que vocês ainda não conseguem aliar o cuidar e o educar?

S: Na minha visão, ainda não. Acho que as crianças têm, assim, oportunidade de experimentar coisas, de explorar coisas, situações e coisas, mas ter uma linha, um pensamento de trabalho, um objetivo, isso não.

P: Então, em sua opinião, ainda não existe uma linha pedagógica que direcione o trabalho do CEI?

S: Não existe.

P: Safira, o que você considera importante na sua relação com as crianças?

S: Dedicção, né, porque eu procuro ficar o tempo todo disponível pra eles mesmo, né, de sentar pra brincar, pra conversar, de trabalhar minha paciência, né, porque eu fico muito tempo com crianças, mesmo, então, às vezes, eu falo assim, não, ele não tem culpa de eu estar

nervosa, de eu estar mal, então respiro fundo, olho pra eles como uma pessoa que depende de mim, mas que também não é incapaz de fazer, de aprender, então eu acho que até é a minha principal contribuição com as crianças ali. É um cargo que eu pretendo exonerar, eu não pretendo ficar no CEI justamente por causa dessas questões que eu estou te dizendo.

P: Você acha até que estas questões esbarram nos seus objetivos, como professora?

S: Exatamente. Porque não dá pra ficar fazendo de conta que eu estou educando a criança, se não estou.

P: Você acha que, no dia-a-dia, você está cuidando mais do que educando?

S: Eu cuido muito mais, muito mais. Cuido pra não morder, pra não cair, pra não se machucar, pra ver se comeu direito, se tomou remédio, se tá limpo, se tá sujo...

P: Olhando a sua rotina diária com as crianças, em que momentos você acha que está cuidando e em quais está educando?

S: Quando eu consigo fazer, quando a gente consegue fazer algum tipo de atividade, por exemplo, tem horas que eu colo papel nas paredes pra eles poderem rabiscar... aí uma colega fala: ah eu trouxe um desenho pras crianças pintarem; eu falo: ah meu Deus, isso não faz sentido pra eles, né? Ou então, quando você vai fazer alguma atividade. Ah não, tem que ser um de cada vez, você tem que pegar na mão pra pintar, não, você não tem que pegar na mão, ele tem que experimentar, tem que explorar... Então, é nesses momentos quando eu consigo. Mas eu tenho que direcionar e tenho, assim, que ignorar o que a pessoa tá falando. Nesses momentos, eu acho que estou educando sim, por exemplo, hoje a gente fez uma atividade: era pra contar uma história, na história apareciam vários animais e, nessa história, cada animal eu fico puxando uma música; então, eu contava a história e, ao mesmo tempo, ia fazendo a roda de música, eu percebo que as crianças ampliam o vocabulário, que elas prestam atenção, né, porque o livro mostrava metade do bicho e tinha que descobrir que bicho era aquele, dava dicas, prendia a atenção. E as crianças são muito espertas. Então, tem sim, alguns momentos, mas o que me deixa frustrada, na questão dos trabalhos do CEI, é de não ter uma conexão de uma coisa com a outra, sabe, é fragmentado, né, e depende exclusivamente de sua boa vontade e do conhecimento que você tem né.

P: Safira, pensando agora na família, você acha que existe diferença entre o cuidado e a educação que a família oferece e o cuidado e a educação que o CEI oferece?

S: Acho que, de duas formas: tanto a criança que é muito bem cuidada em casa, né, e vem pro CEI e aí eu acho que a gente não dá conta de oferecer esse cuidado, né, no mesmo patamar que a família; como também você vê ao contrário: crianças que são muito mal cuidadas têm uma condição de vida assim precária mesmo e, quando vem pro CEI, você olha assim, eles tão melhor aqui do que se tivesse em casa. Então, tem essas duas realidades, assim dentro de uma mesma sala de aula. Então, às vezes, eu penso, ah, tem certas crianças que de repente se eu tivesse... a mãe dá uma certa condição de que ele... Você percebe que ele é melhor cuidado em casa, né, tá mais limpo, ele tá melhor alimentado, ele tá melhor cuidado do que um CEI oferece, é pouco pra ele; e tem criança que aquilo ali é muito, né, aquela alimentação, aquela higiene, aquelas noções que a gente vai construindo com as crianças, por exemplo, escovar os dentes... eu percebo, tem criança com dois anos, Sandra, que não tem uma cárie, dente perfeito, dois anos, e não é pra ter mesmo né? Mas tem criança que dá dó de olhar, que nunca viu escova na vida, a escova dele é aonde? É no CEI, a escovação que ele tem, oportunidade pra conhecer, pra que serve, como é que faz, né? Então, você tem os dois lados, então é difícil você falar.

P: Pensando em todo esse contexto, Safira, qual é a função do CEI e qual é a função da família?

S: Bom, eu acho que o CEI deveria ser um lugar pra que a criança se socializasse, crescesse, aprendesse coisas, explorasse, né? Ampliasse conhecimentos mesmo, construísse conhecimento. E a família fosse o alicerce que você percebe quando a família é participativa, orienta a criança, né? Por exemplo, na fase da mordida, tem família que acha normal, tudo bem, deixa morder, que se dane, né, você fala, olha pai, o seu filho mordeu hoje, tem que conversar... e tem criança que só o necessário, sabe que isso é o natural de qualquer criança; mas tem criança que lida com aquilo de uma outra maneira do que aquela. Então, tem criança que morde duas, três vezes, passou, né, já vou resolver isso de uma outra maneira, porque meu pai me orientou, né, eles conversaram comigo, eles encontram uma outra maneira de resolver as situações de conflito e tem crianças que passa um, dois anos e continua agindo da mesma maneira. Então, assim, questão emocional, questão de perceber mesmo valores: do que é certo, do que é errado, de como cuidar das coisas. Eu acho que isso é função da família

e a família tem passado isso pro CEI, e ele não tem dado conta, porque não tem como; eu acho que são coisas que é impossível no CEI acontecer, por mais que você queira.

P: O que você considera importante na sua relação com as famílias atendidas?

S: Primeiro, eu tento tratar bem todas as mães e os pais que vêm entregar as crianças ou pegar as crianças; primeiramente ser educadas com eles, né? Até porque eu já percebo que eles já vêm armados, seja qualquer realidade social, né? Já vem pra brigar com você, seja por um motivo banal, seja por uma coisa realmente que eles tenham fundamento, mas eles vêm pra brigar, não vêm pra argumentar; olha o que aconteceu, né? Eu vi que, de repente, aconteceu uma determinada coisa que eu não gostei, não vem pra conversar com você. Então, acho que, quando você constrói essa relação de respeito logo de começo, quando você se depara com uma situação dessas, o pai vem com uma outra postura pra lidar com você, né? Ele tem uma consideração por você, ele vê que você não está contra ele, mas que você está tentando fazer as coisas pra estar a favor dele, né? E isso eu vejo muito no CEI, que é muito forte.

P: Pensando nisso que você está falando, você diria que existe uma tensão entre a família e o CEI?

S: Com certeza.

P: A que você atribui essa tensão, porque você acha que a família já chega aqui armada, como você mesma diz?

S: Eu acho que, primeiro pela realidade que eles vivem, então já têm uma certa frustração, né? Que é da realidade que vem de fora, a gente não tem nada a ver com isso, entendeu? Mas, assim, há a falta de condições de trabalho, né? De você ver que, de repente, aquele filho não era o momento de ter aquela criança e eu tive, então assim, tem vários sentimentos que essa família traz, que ela despeja naqueles cinco segundos, cinco minutos, que ela fica ali pra entregar a criança. Por quê? O CEI faz muita cobrança, sabe, em relação assim... é...é pro bem estar da criança, mas ele cobra mesmo. Então, se é uma mãe omissa, ela vai arrumar muito mais confusão no CEI, porque a gente vai pegar no pé dela; olha, não tem condições de você atender uma criança doze horas que não vem com uma fralda, não vem com uma roupa, né, que passa mal e você não tem como achar a mãe, a mãe manda um medicamento que ela

mesma comprou, não tem uma prescrição médica, você não sabe realmente o que aquela criança tem; você vê, assim, é uma omissão, né? Então, ela não vem falar pra você: olha eu tô com dificuldade, aconteceu isso, não, olha aqui, é desse jeito e você vai ter que tomar conta e você vai ter que fazer do jeito que eu tô falando que é pra fazer, porque é meu filho. Ela não percebe que, ali, eu não sou a babá dela, né, eu sou uma funcionária, que esse ambiente tem leis, tem normas de funcionamento daquela unidade que eu preciso respeitar, e vou ter que exigir dela. Então, tem criança que, às vezes, tem febre e você liga pra mãe: eu tô trabalhando, já falei que não é pra você ficar ligando pra cá, quando eu chegar ai eu levo ela no médico... Espera aí, a única pessoa que ela tem é você, ela tá passando mal, ela tá com febre, ela tá mal, se você não responde por ela, quem vai responder. Então eu acho que o CEI acaba tocando em questões muito sensíveis, sabe, Sandra, que a mãe, por uma frustração, não consegue dar conta; que aquela família não consegue resolver aquilo e é justamente essa questão que vai explodir no CEI, né? Então, aí, o CEI começa a fazer pressão, porque não é só a minha figura, porque aí vai pra Coordenação, a diretora, todo mundo, e aí você... Essa armadura que eu falo, que eles vêm armado, é uma questão de defesa, de não conseguir até mesmo de admitir: oh eu não tinha dinheiro pra comprar um pacote de fralda pro meu filho; olha, eu não queria ter tido esse filho. Dizer isso é muito difícil. Querendo ou não, a gente tocando em questões muito pessoais daquela família, do histórico daquela família. E eu acho que você tem que ter muito cuidado, porque, por uma coisa muito boba que, a princípio, você fala, pode transformar aquilo numa tempestade, né?

P: Como você avalia a postura da família que deixa as crianças no CEI?

S: Eu acho que depende muito, Sandra, de como a professora, no caso, no CEI, constrói a sua relação com os pais. Por exemplo, hoje, a gente já tá no mês de outubro, né, eu tenho pais que entram na sala, conversam comigo: olha, aconteceu tal coisa, bate papo, chega numa boa, mas isso é uma coisa que a gente construiu desde o começo do ano; porque elas vinham com esse receio e eu via assim, se você começa a pegar muito de frente, você afasta a família e o grupo, meu grupo, eu achei legal que a gente conseguiu fazer isso, de aproximar a família. Acolher mesmo, olha a gente pode ajudar nisso aqui, tudo bem, aconteceu isso, a gente quebra um galho, isso aqui não dá, aquilo ali não dá pra fazer, mas tentar resolver os conflitos de uma forma mais tranqüila. Então, eu acho que essa questão de relacionamento depende muito de como o professor estabelece isso...

P: Safira, voltando nas expectativas profissionais, o que você pensava da sua profissão antes de exercê-la e como você está construindo essa imagem no desempenho da sua função?

S: Aí que difícil. Porque assim, eu nunca tive... nunca... é... eu não tinha expectativa de ser professora, né, então você não vem com essa coisa, ah porque eu quero fazer isso, eu fui descobrindo no fazer, eu via que muita coisa que eu tava aprendendo tinha a ver com o que eu trabalhava e eu fui experimentando, fui buscando outras formações, fui buscando outros cursos, além da faculdade, que lidasse com essa realidade e tentando ver uma linha de trabalho, né, que é assim, a questão do construtivismo, que é uma coisa que eu acredito, não sei se eu sei fazer como eu acredito, mas é uma coisa que eu tenho vontade de estar desenvolvendo, e é uma inquietação que eu carrego comigo, tanto com as crianças de 2 anos lá do CEI e daqui da EMEI é uma coisa que eu tenho comigo, é o que me move, é o que me alimenta, é de estar provocando essas crianças, de estar fazendo com que elas se superem, né, nas suas limitações, que elas experimentem coisas que de repente elas não tenham a oportunidade de fazer ou conhecer, tanto lá embaixo, no CEI, quanto aqui em cima, na EMEI, eu sinto muito isso.

P: Você se realiza mais como PDI ou como Professora de Educação Infantil?

S: Como professora de Educação Infantil, por causa dessas questões de relacionamento com a família, porque eu acho que, na EMEI, a gente cuida também, mas a proporção é a oposta do CEI. Na EMEI a gente muito mais orienta, a gente reflete, conversa, a gente troca muito mais com a criança maior do que cuida; no CEI, a gente cuida muito mais do que realmente troca, né.

P: Safira, ao longo de todos esses anos o papel de educadora de 0 a 3 anos foi se transformando muito e passou por muitas mudanças. O que você destacaria no que diz respeito ao desempenho de sua função, entre o momento atual e o momento que você iniciou na carreira como PDI?

S: Eu acho que a principal diferença é que, hoje, embora exista esse grupo que ainda não tem uma linha que norteia o trabalho dentro do CEI, as professoras, de uma forma geral, elas já têm uma outra visão, ainda não é, né, do que eu conheço, do que eu aprendi, não que eu seja melhor do que elas não, mas eu vejo assim: ainda falta muito pra gente conseguir trilhar nesse

mesmo caminho, mas elas já estão buscando isso, acho que a gente já tá buscando isso, na organização dos espaços, porque a gente tem priorizado quando, por exemplo, faz uma reunião de Conselho, no CEI, né, antes ninguém queria participar, ninguém queria fazer parte, mas, hoje, eu quero fazer parte sim, eu quero saber onde vai ser investido o dinheiro, porque tem que trazer benefícios pras crianças e, antes, a gente pensava assim: ah, se eu comprar babador, se eu comprar copo, não, nós vamos comprar brinquedos, nós vamos comprar livros, nós vamos comprar coisas que façam a diferença no estudo e desenvolvimento dessa criança. Então, eu acho que esse pensamento o grupo já construiu, agora tá faltando criar um rumo mesmo, um caminho. Hoje, eu penso assim que eles estão muito na questão, vamos arrumar, né, vamos marcar, então vamos comprar brinquedo, vamos arrumar o espaço, só que ainda não tem uma didática de como é que eu vou usar esse espaço, de como é que eu vou interferir, como é que se trabalha com esse brinquedo; ah, deixa a criança brincar; não, eu vou fazer certas interferências pra que ele aprenda como melhor brincar, como explorar... Então, isso é uma coisa que ainda não acontece. Lá no CEI, a gente construiu, agora há pouco tempo, elas construíram a brinquedoteca. Os primeiros dias, como é normal em qualquer criança, você vê assim, aquilo virou uma bagunça, né, mais aí, agora elas tão buscando uma forma de trabalhar pras crianças não destruam os brinquedos, não se machucarem com os brinquedos e eles tão absorvendo isso, você vê que há uma preocupação... Porque tem uma cobrança do grupo de falar: olha, você pegou aquele espaço em ordem, você tem que devolver em ordem. Então, mesmo aquelas que não querem dar muita orientação, de uma forma ou de outra, têm que fazer essa seleção no brincar das crianças, ou seja, pra devolver o espaço em ordem, com os brinquedos em ordem, ou seja, com intenção mesmo de estar educando mesmo essa criança.

P: Safira, você não vivenciou a mudança de nomenclatura da função profissional de ADI para PDI, você já entrou como PDI, não é?

S: Isso.

P: Você acha que a mudança de nomenclatura de ADI para PDI influenciou a atuação profissional de vocês?

S: Eu senti uma diferença, principalmente quando eu cheguei no CEI, eu era a única PDI do CEI, e tinha trinta e sete ADIs, no caso. Tinham muitas delas que estavam se formando, mas eu senti assim um choque muito grande, eu acho que não é só a nomenclatura que muda,

Sandra, é uma perceptiva, né, eu vi assim, mesmo aquelas que estavam transformando os seus cargos, elas se aproximaram de mim com outro olhar, de alguém que vai compartilhar, “olha, a gente está se formando, a gente quer saber o que você sabe, eu vou te ensinar o que eu sei”, então tinha essa visão das que estavam estudando, né; das que não estavam estudando a visão era outra, “olha, você é nova aqui, você não sabe nada, a gente vai te ensinar tudo e você vai fazer as coisas do jeito que a gente faz e não me importo com a sua opinião e sua visão”. Então, eu senti esses dois lados, né, e foi muito difícil no começo. Mas eu acho que não é só a questão de mudança de nome, mas é uma questão de mudança de perspectiva, de visão, sabe. Elas foram buscar novos conhecimentos, né, elas ainda não tem isso construído, eu sinto isso, sabe. Quando você vai compartilhar nas reuniões, você vê o foco da reunião já deixa aquilo explícito né, do que é que vai ser discutido, né, então nessas questões eu acredito que esse conhecimento ainda não chegou, mas muitas delas estão em busca e tem uma diferença muito grande sim, das que entraram como PDIs e das que eram ADIs, por causa dessa formação.

P: Você acha que o CEI em que você trabalha, ele influencia no seu desempenho como educadora?

S: Totalmente. A questão da organização do espaço, que é independente do professor, né, manutenção do prédio, isso parece que não, mas é horrível você trabalhar num lugar onde não te dá condições de trabalho; prioridades que a administração coloca, se é o funcionário, se é a criança, se é o... a forma como a escola caminha, a diretora caminha mesmo o trabalho dela, isso interfere diretamente no trabalho da gente, dentro da sala de aula, porque você sabe: se acontecer alguma coisa na sala, você tem com quem contar, seja em qualquer esfera, sabe: da criança se machucar ou de você precisar de material, de você querer fazer um projeto, você sabe com quem você pode contar. Agora, quando você tem uma direção que não é compromissada com aquilo, ou você tenta fazer sozinho e o trabalho fica apagado, perdido ou então ele não acontece. Então, eu acho assim que a instituição tem tudo a ver; tem uma ligação direta com o trabalho que a gente faz.

P: Como você avalia atualmente a sua atuação enquanto educadora? Aponte três dificuldades e três potencialidades do seu trabalho.

S: Uma dificuldade que eu tenho é o relacionamento com as outras professoras, pra mim é bem difícil, e não são as professoras só da minha sala; outra dificuldade é a falta de

encaminhamento mesmo do trabalho no CEI, com uma linha de trabalho; e colocar às claras, olha, aqui a gente vai trabalhar dessa forma porque a gente acredita nisso e isso aqui não tem espaço pra fazer esse trabalho, né, porque, hoje, eu percebo assim que é tudo muito permissível, sabe, ah você faz do seu jeito, eu faço do meu jeito, não tem uma diretriz, uma coisa que dê base pro seu trabalho; não, eu vou fazer desse jeito porque eu vou estar contribuindo pro desenvolvimento da criança nisso, nisso e nisso. Agora, três coisas que eu acho que são potenciais? Potenciais, né, é o espaço da escola.

P: Mas eu quero que fale das suas potencialidades no exercício da sua função.

S: Ah! As minhas...Difícil. [Pausa] A dificuldade que eu tenho, às vezes, é que eu não tenho muita paciência para aquelas confusões que me enchem. Então, eu vejo assim, que às vezes eu fico meio saturada com as discussões, com o nível de discussões, é isso. É, eu fico saturada com aquilo, né. É uma coisa que eu vejo que não vai chegar a lugar nenhum, não vai dar resultado nenhum, então aquilo me frustra e às vezes eu me calo, sabe, eu vejo coisas que eu fecho os olhos, eu não quero ver porque eu não vou comprar briga, porque eu sei que não vai dar em nada, então isso é uma coisa difícil pra eu estar lidando no CEI. Agora uma coisa que eu acho bacana é que eu posso fazer o que eu quiser com as minhas crianças, né? Então, se eu tenho a oportunidade de ter um material que eu vou explorar isso, vou fazer tal atividade com as crianças, se eu quiser chegar e me impor e falar: eu vou fazer, eu vou fazer, né? Isso eu acho que é a parte bacana assim de mim com as crianças, porque eu procuro sempre estar procurando coisas que eu possa estar levando pra eles explorarem, coisas que eles não tem experimentado, como fazer massinha, brincar com água, que muitas vezes as meninas não deixam, né? Por exemplo, a gente vai andar no bosque, na escola, e fica assim todo mundo, segura na mão, não deixa ninguém andar ... não, solta um pouco, deixa eles explorarem, se cair levanta, ajuda, né, dá essa abertura pra criança explorar, né, dela se conhecer, dela buscar, mas também estar ali atenta, não ser omissa, né, estar ali atenta pras necessidades; vamos fazer assim, sobe desse jeito, né? Então, são coisas assim que eu me disponho a estar fazendo isso com as crianças.

P: Qual que é o seu nível de satisfação em relação à função de PDI?

S: É baixo. É baixo porque eu não venho assim com a mesma disposição que eu tenho na EMEL, eu vejo que eu não rendo a mesma coisa. Às vezes eu falo pras meninas assim, às

vezes eu acho que eu queria ser aqui só uma auxiliar de classe (risos). Eu não consigo fazer com as crianças tudo o que eu quero, pra eu poder fazer alguma coisa assim que eu realmente tenha vontade eu tenho que me impor, então, eu vou pegar as crianças e vou fazer tal coisa, então hoje a gente vai jogar bola no pátio... ah não porque dá muita briga, eles brigam, não tem bola pra todo mundo... não é pra ter bola pra todo mundo, eles tem que aprender brincar, tem que correr. Então assim, se você quer fazer alguma coisa, eu acho essa dificuldade, né, de ter que brigar muito pra fazer uma coisa tão simples, né?

P: Você tinha falado, né, que na educação infantil, como Professora de EMEI você se realiza muito mais do que como PDI, é isso mesmo?

S: É, porque é você quem dá a diretriz do trabalho, né, na EMEI. Você fala, ah vamos fazer tal coisa, você compartilha com as crianças. No CEI é outra forma, você compartilha com as crianças, com o grupo, com a organização fora, então é bem mais complexo, é mais difícil, eu acho.

P: Safira, a nossa entrevista está acabando, você quer fazer mais algum comentário?

S: Eu fiquei muito feliz quando eu recebi o seu convite, Sandra, porque eu acho realmente que é através de estudo, de pesquisa mesmo que a gente tem que desenvolver a prática, né? Eu acredito muito nisso, eu vejo isso dentro da minha casa, né, porque eu tenho uma mãe e uma irmã que são completamente tradicionais, você vê assim, a forma como elas avaliam, que elas enxergam as crianças e eu procuro fugir disso (risos), quero fazer uma outra coisa, ainda não é o ideal porque tem várias questões que eu acho que emperram nisso, mas eu acredito muito que é estudando, a gente pesquisando, que a gente consegue dar uma diretriz mesmo pro trabalho, né, crescer mesmo.

Entrevista nº 4: Esmeralda

P: Esmeralda, fale um pouco da sua escolha profissional e aponte suas perspectivas para o futuro dessa profissão.

E: Eu, assim, quando jovem, eu pensava em ser alguma coisa ligada à Matemática. Eu pensava em fazer Contabilidade... eu até tentei, né, fazer ... entrar... prestar vestibular, mas eu tinha me formado em... aí, quando eu fui estudar... pra estudar, fazer o segundo grau né, aí chegou lá não tinha vaga pra Contabilidade, né... Aí o professor ... porque eu fiz o curso técnico, né... Aí o Diretor da escola, que hoje é o dono do Colégio Radial, ele chegou e falou assim, ah! não tem vaga na contabilidade, porque tava cheio... ah! Por que você não faz secretariado, aí, quando você chegar no segundo ano, porque o primeiro ano era aquele ano que a gente fala... é um ano que você pode mudar pra série que você queira... não sei agora ... fazer a opção... Aí eu peguei e falei, ah!... Quando você tiver no segundo ano, você muda pra Contabilidade. Aí eu peguei e entrei no secretariado. Só que, no colégio, tinha um professor que dava a matéria dele de Contabilidade... todos os alunos, a gente sentia assim que os alunos reclamavam do professor, que não conseguiam entender o que o professor passava...E o professor tava lá. Aí eu peguei ... fiquei com medo de fazer a Contabilidade e continuei o secretariado... e fui fazendo, fazendo, aí terminei, né, fiz os três anos de secretariado e... naquela época eu tinha 23 anos, né...Aí, quando chegou na hora de arrumar emprego, foi difícil, né, arrumar emprego. Todo lugar que eu ia eles pediam experiência e... não era essa época, né, agora que tá com esse desemprego, essas coisas, aí eles exigem mais. Nesse tempo a minha mãe trabalhava de empregada doméstica na casa de um médico e ele trabalhava na rede ferroviária. Naquela época a gente tinha que fazer um teste, né, aí ele pegou... vou ser sincera, foi por indicação dele que eu entrei lá. Aí ele pegou, mandou eu ir fazer uns testes e eu fui e comecei a trabalhar na rede ferroviária, como escriturária, né... E aí eu fiquei desde 1978 porque eu tinha terminado o secretariado em 77, aí eu fiquei lá desde 1978 até 1990, porque aí foi a época que entrou o Collor, né, que ele tinha dito que era pra diminuir o número de funcionários, não sei o que, aquelas coisas todas, aí eu fui mandada embora e só tinha esse curso de secretária, aí eu fiquei um ano sem emprego. Aí quando foi nesse ano mesmo, 90/91, eu comecei a prestar tudo quanto é tipo de concurso... Aí eu prestei esse da Prefeitura, que a esposa de um amigo meu trabalhava na Prefeitura e ela foi me falando os concursos que tinha. Aí ela ligou na minha casa e falou assim, olha, vai ter um concurso da Prefeitura pra trabalhar

com criança, né, de ADI. Aí eu ainda falei pra ela: ah! mas eu não tenho nada a ver com essas coisas de criança...

P: Você não se identificava com essa função?

E: Eu não me identificava com isso daí. Aí ela falou assim, mas tenta, porque, de repente... Aí, como eles tavam pedindo só o quarto ano primário e eu já tinha o secretariado, já tinha o segundo grau né, aí eu fui fazer a prova e eu passei, só que nessa época a gente tinha que ter títulos, o título era uma carta, né, que a gente tinha que entregar de que a gente tinha alguma experiência com criança, né... e na época eu trabalhava com ... assim, voltando um pouquinho atrás, eu trabalhei... eu fui trabalhar na casa que minha mãe trabalhava também. E eles tinham um filho deficiente... Não fala deficiente, fala especial, né, e esse filho não era criança, ele já era um adulto, só que eles pediram pra que eu fosse trabalhar porque eles precisavam de alguém que cuidasse dele, lhe desse água, trocasse de roupa etc. Praticamente cuidar dele. Ele não era uma criança ainda, mas um adulto. Até hoje ele depende de cuidados. Aí eu fui. O pai dele pegou e me deu... ele me ajudou duas vezes, né, ele me ajudou a primeira vez que eu entrei na rede ferroviária e nessa segunda vez que ele me deu essa carta dizendo que eu tinha experiência e eu entreguei essa carta, e a minha classificação foi 2.000, com essa carta, na época, eu fui pro número cem, você entendeu? Eu ganhei muitos pontos com essa carta que ele deu, porque era exigência. Você lembra, né? Aí eu fui trabalhar, eu comecei a trabalhar na Prefeitura, porque eu fiquei um ano e dez meses desempregada. Assim, desempregada assim, a gente vai fazendo alguma coisa, né, eu fui fazendo alguns bicos, aí eu entrei na Prefeitura pra trabalhar... entrei lá na Creche Jardim Universitário, na Vila São José, aí eu comecei a trabalhar com as crianças e eu gostei. Eu acho assim, naquele tempo, as crianças de 1992 eram diferentes (risos)...

P: Diferentes como?

E: As crianças assim, eu acho que elas eram mais calmas, entendeu... atendia mais, porque a criança é assim, você fala alguma coisa e tem criança que te atende e tem criança que não, né. Hoje em dia, as crianças são mais imperativas, são mais do que em 92, tinham algumas, mas não tanto como as que tem hoje, porque hoje eu acho que tem mais, antes eles atendiam mais as coisas que a gente pedia, né, então eu gostava, gostava. Eu sempre gostei de trabalhar com crianças maior, eu nunca gostei de trabalhar com os pequenininhos, berçário... crianças de 2

anos... aí eu trabalhei, entendeu... Eu não gostava assim... uma escolha minha, porque se falassem pra mim que eu tinha que ir, eu trabalhava, entendeu, se me colocassem lá, mas não que eu me identificava. Porque eu gosto mais das crianças maiores porque as crianças maiores falam, você entendeu? Você pede alguma coisa pra eles... aí você vê o retorno na hora, ou passando os dias , então, eu gostava mais de trabalhar assim.

P: Você ficou como ADI quantos anos?

E: acho que até uns dois anos atrás.

P: Você trabalhou em uma única unidade?

E: Não. Quando eu passei no concurso eu fui trabalhar nessa primeira ... nessa primeira que eu trabalhei eu fiquei 8 anos lá, então, no começo, eu trabalhei no berçário, quando eu entrei, aí depois eu saí porque, como tinha uma funcionária que ela tinha tido bebê e ela trabalhava no mini-grupo e o filho dela tava no berçário e ela precisava de amamentar, então ela foi para o berçário, a minha diretora me passou pro mini-grupo, porque naquela época era a diretora que colocava a gente. Aí, depois disso quando era no começo do ano, que era a distribuição das salas, que era lá com a diretora a escolha, a gente ia pra sala da diretora e falava qual sala você queria trabalhar. Aí eu sempre escolhia a sala das crianças que tinham 4 ou 5 anos, porque era a sala que a maioria das pessoas não queriam, né, e até hoje, muita gente não gosta, e eu gostava, aí eu fui pra lá. Aí começaram as exigências legais né? Aí eu comecei a trabalhar e eles começaram a exigir também porque a gente não tinha a formação, né... Mas eles queriam que a gente passasse pras crianças... assim, como se essa Lei LDB chegasse antes do estudo, né, pra gente. Então, aí algumas coisas ... eu não conseguia entender o que eles queriam, outras eu passava. Então a gente tinha que fazer planejamento e o seu trabalho tinha que aparecer, era a cobrança da nossa diretora. A gente sentia que não era em todos os CEIs que havia essa cobrança, mas dependia muito da direção, né.

P: Na época o CEI não era chamado assim, não é?

E: Não, era creche. E aí você quer saber do porque eu escolhi? Aí, por exemplo, eu tava lá trabalhando, eu comecei a participar das reuniões do Sindicato, né, aí nas reuniões do sindicato eles falavam que a gente ia ter que ter uma formação entendeu... só que antes de eu

ir trabalhar assim com as crianças maiores também, eu fiquei mais ou menos quatro ou cinco anos trabalhando na secretaria da escola. Até parte da direção eu praticamente fazia, porque a diretora, ela viu assim, ela chegou na sala e ela via que eu gostava de escrever, que eu gostava de anotar tudo e a menina que era escrituraria, ela pediu uma licença de dois anos, aí a diretora me convidou pra eu trabalhar lá, pra fazer o serviço dela. Aí eu fiquei praticamente quase cinco anos sem trabalhar com criança; eu trabalhei 3 anos com as crianças, depois eu fiquei cinco anos na secretaria ... fiquei 8 anos nessa creche. Eu entrei em 92, né, e eu saí dessa creche em 99. Aí em 99 aconteceu um probleminha lá, veio outra diretora e aí eu fui pra outro CEI, eu fui trabalhar no CEI Parque Grajaú; aí, nesse daí eu fiquei de 99 até 2003, aí, em 2003, eu vim pro CEI Vila Miriam, Jabaquara, aí, depois, pedi remoção pra cá.

P: E até aí, Esmeralda, só pra gente resgatar um pouquinho, até esse período você tinha até o ensino médio, não é? E como a Faculdade de História entrou na sua vida?

E: Aí foi assim, como eu tava falando com você, eu tava participando das reuniões do sindicato e, na reunião do sindicato, eles falavam que a gente tinha que ter um curso de formação de nível superior, mas eles não diziam que era o de Pedagogia, tinha que ter qualquer formação de nível superior. Aí o que aconteceu, eu percebia assim, porque eu vou e eu presto atenção no que as pessoas tão falando né, aí eu percebia... na época, da primeira creche, essa minha diretora, ela pediu para que eu fosse nas reuniões, porque ninguém queria ir nas reuniões do sindicato... Então toda vez... cada um tinha um probleminha, uma era por causa do filho, outra porque tinha isso, tinha aquilo, cada uma tinha uma coisa... aí eu passei a ir e eu chegava na creche e eu dava as informações, falava que lá na reunião, a pessoa que fazia lá a reunião falava, olha, vai chegar uma época que vocês vão estar na Creche e vai vir outra pessoa com estudo e, se vocês não tiverem estudo, vocês vão ser auxiliar delas, vocês não vão mais ter o emprego de vocês, e vocês não têm a experiência e vocês ainda vão ter que acabar fazendo um serviço abaixo daquilo que você tem, a pessoa vai estar lá ganhando... Porque assim, eles jogavam bem assim né, aí eu peguei e falei assim, então... eu chegava lá, falava, ninguém quis, eu falei, eu vou estudar...E na época eu ganhava 300, eu acho que era R\$ 300,00 o meu salário, você lembra né... naquela época era pouquinho...E pagava quase R\$ 400,00 de faculdade. Olha, foi assim... suado. Aí o que eu fazia, eu fazia um monte de economia, fazia economia de tudo, não comprava nada pra mim, não comprava um sapato, não comprava roupa, não comprava nada... e... como fala... ficava lá na creche até praticamente três horas da tarde pra poder não gastar. Não ia até a minha casa pra não gastar

dinheiro de condução porque senão eu tinha que pegar seis condução...Aí eu ficava lá, e de lá eu já ia direto pra faculdade, ficava lá na biblioteca da faculdade estudando. Eu fiz isso durante muito tempo. Eu trabalhava de manhã, eu saía as 4h30 da manhã da minha casa, levantava quatro horas, umas quinze pras cinco eu tava no ponto pra pegar o ônibus, porque eu entrava as 6h30, e chegava na minha casa à meia-noite, todo dia, eu praticamente (risos) deitava e já tinha que levantar. Aí isso daí foram quatro anos de sacrifício mesmo... Aí, quando eu tava no segundo ano, foi que eles falaram que a gente tinha que fazer Pedagogia. Aí o professor falou assim, meu professor de História, ele falou assim, não, não sai, depois vocês fazem uma complementação, aí vai ser menos tempo. Foi onde eu terminei o curso de História. Depois, a Prefeitura forneceu o ADI-Magistério, porque precisava do Magistério pra ser transformado o cargo, né. Eu não podia transformar o meu cargo com o curso de História, tinha que ser Pedagogia.

P: Então você fez o ADI?

E: É, aí eu fiz o ADI-Magistério, foi um ano e, como eu já tinha o segundo grau, no meu caso eu já tinha até o superior aí aconteceu essa transformação, de ADI pra PDI. A gente terminou em dezembro. Aí quando foi em junho, nós fomos transformadas ...No meu caso, ainda demorou um pouquinho. A minha transformação foi dia 11 de agosto.

P: Esmeralda, eu li na sua ficha que você não é mãe, mas se você tivesse filho, você deixaria no CEI pra ir trabalhar?

E: Não (demonstrou grande preocupação em relação à gravação)

P: Não! Porque Esmeralda?

E: Não, porque (pausa). Pode falar? (demonstrou grande preocupação e insegurança com o que estava sendo gravado).

P: Claro, fique à vontade para responder o que acredita.

E: Eu não deixaria por causa do jeito que eu vejo como as crianças são cuidadas... você entendeu? Tem coisas que eu não gosto, então eu não gostaria porque já teve até pessoas que

falou pra mim uma vez, que eu era muito exigente e eu falava assim, eu sou exigente na atenção às crianças irem ao banheiro, eu acho que tem que ter uns certos cuidados que as crianças que são pequenas não têm; e aí se a pessoa não tem, a criança não sabe, principalmente crianças de dois e três anos, sabe? Eu mesmo, com as minhas crianças maiores, eu vou no banheiro, olho se tá limpo pra criança ir, entendeu? E o mesmo cuidado que eu tenho com as minhas crianças eu gostaria que tivesse com meu filho, você entendeu?

P: Então você não confia no atendimento que é oferecido para as crianças?

E: Não eu não confio, eu... assim... eu estou sendo sincera, você entendeu, não é que eu tô falando mal porque as pessoas falam assim, você tá falando mal ... não são todas as pessoas, mas existe muito disso, então eu não deixaria. Eu falo pra muita gente. Muita gente sabe disso... que eu não deixaria. Eu assim, eu não tenho filhos, mas eu tenho sobrinhos e meus sobrinhos não ficaram, ficavam com a gente em casa. Eu tenho uma amiga que ela tem uma... a sobrinha dela nasceu e a irmã dela ia colocar na creche, eu falei, não coloca, se você pode cuidar, é melhor, porque a criança tem que ir pra escola na hora que ela já está com cinco, seis anos, que ela vai pra EMEI, aí tudo bem... se você tem com quem deixar, é melhor você deixar com uma pessoa cuidando.

P: Na sua opinião, qual é o sentimento das mães que precisam deixar os filhos no CEI pra trabalhar?

E: Eu acho que ... eu sei que tem umas que se preocupam de deixar... são muito pouco, certo. Essas que se preocupam você vê que a criança tem um... é... assim, ela tem diferença das outras, entendeu, no comportamento, assim.. Eu acho.

P: Atualmente Esmeralda, um dos princípios do atendimento do CEI é aliar cuidados e educação...Você acha que isso é possível, educar e cuidar?

E: Eu acho que sim, eu acho, porque quando você cuida, né, você já tá educando, igual eu tinha dito pra você, negócio de banheiro, higiene, é necessário que haja isso sim.

P: Agora pensando na sua rotina, em que momentos você acha que está educando em que momentos está cuidando?

E: Ah! Eu acho que em todos os momentos eu estou cuidando e estou educando. Em todos os momentos, não dá para separar.

P: Na sua opinião, você não consegue ver de forma separada?

E: Não.

P: Mas você acha que ainda existe essa separação?

E: De cuidar e educar?

P: Isso.

E: Ah! As pessoas tentam dizer isso porque, hoje em dia eu vejo assim, eu vejo muitas pessoas falar assim: ah! Eu sou professora, você entendeu... Então, eu vejo que as pessoas tão deixando muito esse negócio do cuidado de lado, eu acho que é aquilo que eu tava dizendo. Você acha que uma criança de dois anos três anos ela vai ao banheiro sozinha, que ela vai se limpar bem? Eu não acho. Então, porque você é professora, então você não vai limpar a criança, você entendeu? Então eu acho que isso não existe, porque se na tua casa você tem uma criança de seis anos, você é mãe, você limpa a criança, como que aqui você é professora e você não limpa a criança?

P: Ter esses cuidados com a criança não diminui a importância do seu papel?

E: Não diminui não, e eu não sou mãe. Então, aquilo que eu estou dizendo pra você, tem determinadas coisas que eu vejo e eu já falei pra uma pessoa... não é daqui, entendeu, é de outra unidade, uma vez essa pessoa falou assim: ah, eu deixo meu filho com você, eu deixo meu filho não sei com quem, escolhendo a pessoa pra deixar; aí eu falei assim pra ela: só que o que eu faço, você também deveria fazer, porque o filho daquela ali, a mãe não tá aqui pra ver o que tá acontecendo, mas se você quer o bem do seu filho...você deveria querer o bem da outra criança também, você entendeu? Porque a criança, ela não tá aqui com a mãe dela, a mãe dela não tá aqui, então ela não tá vendo o que tá acontecendo, então, eu acho que você tem que ser assim; eu sou uma pessoa assim, eu já tive muitos problemas com os pais, com mãe, com vó, que hoje, essa pessoa que me trouxe tantos problemas, ela chegou pra mim um

dia e falou: olha, eu tava errada, a mulher chegou e me pediu desculpa. Uma outra pegou, viu o menino dela me abraçar e falou assim pra mim: ah, eu achava você muito seca, porque eu sou séria, aí eu falei pra ela assim: não adianta eu beijar o seu filho na tua frente, o importante é o que eu vou fazer com o seu filho depois, o cuidado que eu tenho com o seu filho depois, quando você não tá aqui, porque beijar na tua frente é muito lindo, mas você tem que ver como é que você trata a criança depois, entendeu? Então, eu trato bem a criança, não é que eu vou deixar a criança fazer o que ela quer, você não deixar a criança fazer o que ela quer, não é que você não gosta da criança, que você é uma pessoa ruim, é aquilo que eu tô falando, você tá educando, porque hoje em dia as pessoas pensam assim, que o beijar é que é educar, mas não é só isso, teve gente que falou, você não dá uma risada... e eu já cheguei a falar pra pessoa: não, aqui não tem nenhum dentista pra poder eu ficar rindo, você entendeu? Mas, quando eu tô com a criança, eu dou risada com ela, eu brinco, eu pego ela no colo...

P: O que você valoriza na relação com as crianças?

E: Eu valorizo assim... eu acho que você tem que dar o respeito pra você ser respeitada, você entendeu? Então assim, eu respeito as crianças e as crianças também me respeitam, você entendeu? Então eu tento falar com ela igual pai e mãe, porque não adianta você passar a mão na cabeça do seu filho e deixar ele fazer tudo o que ele quer, quando chegar amanhã, ele vai saber que ele não pode fazer tudo, porque a sociedade cobra de você, né? Então se tiver que sentar uma criança eu sento, se a criança fez alguma coisa... só que eu falo pra ela porque ela tá sentando...você entendeu, eu falo, você tá sentando porque você fez isso e aquilo. Eu penso assim, é meu jeito de pensar, porque amanhã ou depois ele vai ser cobrado quando ele fizer alguma coisa errada. Não é nem eu quem vou cobrar, quem vai cobrar vai ser a sociedade mesmo, né, porque eu analiso a sociedade hoje em dia assim, que ela quer que a pessoa chegue lá, se torne um adulto super valorizado, só que esse adulto pra ser valorizado ele tem que ter princípios desde pequeno, você entendeu, não adianta você querer colocar uma coisa na criança depois de adulto, você tem que dar princípios, eu fui criada assim e eu fui criada com a minha avó, você entendeu? A minha mãe e o meu pai trabalhavam, só que eu era criada por ela, se ela falasse assim pra mim: Denise você fez isso e eu fosse repreendida, meu pai podia estar ali, eu sempre falo isso pras pessoas, meu pai falava assim pra minha avó, que era sogra dele, a senhora chamou a atenção dela tal hora, a senhora fez então tá feito. Ele só chamava a minha atenção se eu fizesse na hora, com a minha avó ali, se ele tivesse presente e a gente fizesse alguma coisa, aí ele chamava a atenção, não adiantava ele chegar à noite, a

minha avó falar pra ele que eu tinha feito aquilo... você entendeu? e é isso que os pais não entende: porque a criança tá com você, aí você fala alguma coisa pra criança, quando a mãe chega, ela, na sua frente, ela fala, mas você fez isso? Ela te repreende pelo que você fez e a criança tá ouvindo, você entendeu? E, na minha casa, nós não fomos criadas desse jeito.

P: Esmeralda, pensando agora na família, você acha que existe diferença entre o cuidado e a educação que a família oferece e o cuidado e a educação que oferecidos pelo CEI?

E: Eu acredito que tem.

P: Porque? Qual é a diferença?

E: Assim, os pais, eles querem que você, por exemplo, foi transferindo pra gente muita coisa; o pai quer que você eduque o filho dele, cuide do filho dele, né, mas do jeito que eles fazem em casa, né. Assim, ah, deixa eu explicar pra você, assim, eu tenho uma mãe ela chega e ela fica sentada esperando uma outra criança chegar pra que o filho dela fique aqui. Aí ela ainda pergunta pra ele, eu posso ir embora? Se a criança falar pode, ela vai, se a criança falar que não, ela não vai. Só que ele tá aqui até os três anos, depois ele vai pra EMEI, e chega lá vai ser outro esquema né, não vai ser o mesmo que enquanto outra criança não chegar ele não fica. Então, o que ela tinha que fazer? Ela tinha que chegar e deixar o filho dela aqui e ir embora, ela cria o filho dela praticamente mandando nela. E quando chega aqui a criança não faz isso... não vai fazer isso comigo porque eu não vou deixar ele mandar em mim, ele vai me respeitar, né, não é isso? Se eu falar alguma coisa pra ele que eu achar que tá errado, se eu falar pra ele, tá errado, eu quero que ele obedeça, se eu achar que aquilo não deve ser feito eu vou falar que não; só que em casa a mãe não faz isso. Mesmo que ela tá sabendo que tá errado, mas ela vai continuar fazendo aquilo que tá errado para a criança, então eu acho que existe uma diferença, você entendeu? Porque a gente não faz tudo o que eles querem não. E os pais fazem. Eu sei porque a maioria faz. Como eu tinha dito pra você, você percebe que aquela criança que é educada do mesmo jeito que a gente pensa, eles têm outro comportamento, que a mãe fala que não; Assim, existe essa diferença da criança chegar aqui, ela chorar, ela não querer ficar no começo, você entendeu? É a diferença da mãe fazer tudo, né.

P: Então essa diferença se dá em relação aos limites?

E: É a questão do limite.

P: Pensando nisso que você está falando, qual é a função do CEI e qual é a função da família?

E: A função do CEI é assim... porque como a criança é pequena, a função do CEI é cuidar e educar, essa também é a função da família. A da família é de cuidar, educar, dar assistência, né, assistência médica, lazer também, porque a criança também precisa do lazer, né, de brincar, de passear, de o pai estar levando a criança pra passear, né, assim, dar assim aquele carinho, amor, essas coisas, né, faz parte da família.

P: O que você considera importante na relação com as famílias atendidas?

E: Quando os pais, assim, quando a família se preocupa, que a mãe quer saber como que tá o filho, vem perguntar. Você pode ver, a mãe que faz isso, o pai que faz isso, né, que conversa com você, a criança é completamente diferente, já falei isso né.

P: E pra você isso é importante?

E: Muito importante, porque o fato... não é só você deixar o seu filho ali naquele lugar e não querer saber de nada, tá sempre correndo, não tem tempo, sabe, às vezes você quer falar alguma coisa, a pessoa não te dá nem atenção. Eu gosto daqueles pais que vem e conversam, quer saber como é que tá o filho, e as crianças que são assim, não são as crianças do CEI, mas da escola em geral, a gente percebe a diferença. Na escola assim, as crianças que já tão no primário, né, no ensino fundamental, que tem os pais participativos, que vão lá e perguntam as coisas, essas crianças não dão problemas, é aquela complementação entre a família e a escola. E a criança que não tem isso é mais problemática, né, porque a mãe não quer saber, né? Muitas falam, é, eu vou na escola e só fico ouvindo reclamações do meu filho... é outra coisa que eu vou falar pra você, eu não sou uma pessoa que fica reclamando, principalmente das crianças pequenas, pra mãe... Ah, seu filho faz isso, seu filho faz aquilo... ah seu filho é isso, seu filho é aquilo. Não, eu procuro falar no momento que a coisa assim, que aquilo extrapola a minha parte, mas senão... as outras coisas eu resolvo aqui com as crianças e quando não dá pra resolver mesmo, que eu vejo que tem até uma coisa assim que a mãe, por exemplo, tem uma criança que gosta de colocar tudo na boca, então eu, um dia desses achei uma bolinha de gude, então eu tive que conversar com a mãe, né, pra poder tar falando, ela não gosta de

dividir as coisas...Então, por exemplo, eu conversei com a mãe porque ela não gosta de dividir as coisas, porque na casa dela, eu acho que ela tem um irmão mais velho e o irmão, nessas alturas, deve deixar fazer tudo o que ela quer, eles devem dar pra ela, não é verdade, ela quer alguma coisa eles dão, porque às vezes ela tá com alguma coisa, ela chora, ela briga, ela bate, porque outra criança quer. Então eu acho que você tem que conversar com a mãe, porque é aquela complementação. Para poder ajudar, né, porque senão não dá, só o seu lado, porque ela fica aqui comigo a maior parte do tempo, mas uma hora ela vai pra na casa dela.

P: Esmeralda, como você avalia a postura da família que deixa a criança no CEI?

E: Eu acho que assim, antigamente as pessoas deixavam as crianças, se dizia que era uma parte social, né, que ela era social...Então a gente fazia um trabalho, que você tinha que ir até nas casas, pra poder ver como que a criança vivia, onde a criança vivia tudo, que era para a criança... mas eu percebo que hoje em dia não é bem assim não, tem mães que colocam a criança pra criança vir brincar, outros falam que é pra criança ter um companheiro, conviver com outras crianças, que tem criança que é muito sozinha, pra ter um convívio, só que tem adulto na casa, né. Eu vejo que a criança hoje em dia não vem mais pro CEI pra comer, né, não existe mais isso, pelo menos nesse CEI que eu trabalhei. Pode ser que alguns assim... todos os que eu trabalhei até agora eu não percebi que as crianças tivessem que vir por causa da alimentação. Tem, você entende, não vou falar pra você que não tenha, tem, mas é muito pouco, você entendeu, tem algumas crianças assim que não tem mesmo o que comer, mas numa sala assim você pode contar umas duas ou três crianças que estejam nessa situação. A grande maioria não é por isso, eu acho que é mais um convívio mesmo com as outras crianças.

P: Anteriormente você comentou que achava melhor a criança, até os cinco anos, ficar em casa.

E: É, eu acho.

P: E essa questão do convívio, você não acha importante conviver com outras crianças da mesma faixa etária?

E: Olha (pausa)... é... é importante né, mas eu ainda, assim eu não botaria, porque assim, esse meu sobrinho que eu tou dizendo pra você, ele foi criado com a gente, assim, então ele ficou em casa. A minha mãe ficava com ele até ele ter uns quatro anos, a partir de quatro anos foi que ele foi. Minha sobrinha também. Aí o que aconteceu? Eles entraram com quatro anos, você entendeu, começaram a conviver, porque eu acho que até os três anos, eu acho que é bom a mãe cuidar, apesar que quando eles vem para cá eles sofrem mais, mas eu acho que eles são bem melhores, as crianças que vem com três anos... na minha sala a maioria das crianças estão com 3 anos.

P: E a adaptação dessas crianças é muito difícil?

E: É, mas eles sofrem menos, os menorzinhos sofrem mais, eu penso, mas, enfim, eles choraram no começo, quando eles chegaram, mas menorzinho eu acho que sofre mais, mas não sei, só sei que eu acho que tem que mudar um pouco o jeito do cuidar e educar, eu acho que teria que mudar aqui, eu percebo que tem algumas coisas que algumas pessoas fazem, mas algumas coisas fica muito a desejar, precisa de ter um trabalho maior com as pessoas que trabalham com essa idade, de estar falando pras pessoas o que é o cuidar e educar, então essas determinadas coisas sempre tem que ser feitas, né. Acho que a formação aqui é fundamental, eu acho, tem que ter uma formação estar falando sabe, ensinando as pessoas, eu acho.

P: Você acha que tem que existir uma formação diferenciada para quem trabalha em CEIs?

E: Ah! eu acho que deveria ter sim, porque às vezes eu fico vendo nas reuniões, que tem pessoas que se preocupam com problemas que são normais nas crianças pequenas como coco, diarreia, doenças ... isso são coisas de criança mesmo, são coisas da idade das crianças, você entendeu, quando a criança é pequena, a criança tem mesmo. Você entendeu? Da criança ir ali fazer coco, se sujar, vomitar, essas coisas... é normal nessa idade, né, isso faz parte da infância. Então, eu acho que determinadas coisas deveriam ser passadas pras pessoas...

P: Você acredita que, nesse aspecto, a formação favoreceria?

E: Sem dúvida, eu acho.

P: Voltando na questão da expectativa profissional, o que você pensava da profissão como PDI antes de exercê-la e qual imagem você construiu no desempenho da função?

E: Eu não me via no papel de educadora, tanto que eu ainda relutei um pouco na hora de fazer o concurso, de prestar o concurso. Eu ainda prestei pra outras coisas dentro da Prefeitura, mas eu passei nesse. Aí eu fui trabalhar e achei que não ia gostar, mas depois eu passei a ver de outro jeito. Quando você tá fora você vê de um jeito, mas na hora que você vai convivendo com os problemas vai vendo de outro jeito e, na medida do possível, dá para ir resolvendo. Eu não me via no papel de professora assim, de tá ensinando eu não me via não. Eu achava que eu tinha que trabalhar de outra coisa, não de professora. Mas na medida em que eu fui trabalhando eu fui gostando.

P: Ao longo de todos esses anos de profissão, o papel de educadora de crianças de zero a três anos passou por muitas transformações. O que você destacaria no que diz respeito ao desempenho de sua função, entre o momento atual e o momento de início de sua carreira?

E: Eu acho assim, que no início a gente era mais pela experiência, né que a gente tinha. O que você sabia de como era a criança, o que você pensava de uma criança, né. Aí você vai naquelas referências. Só que, com o passar do tempo, nós fomos aprendendo através do estudo, da teoria mesmo. Aí a teoria foi ajudando você também na prática. Muitas coisas que a gente fazia e achava que estava certo e não estava, né? Então com a teoria a gente foi colocando, adequando a prática àquela teoria. Por exemplo, você dava um desenho pra criança, então você tinha uma visão de um jeito, né, “aquela criança não sabe desenhar, aquela criança não sabe pintar”. Aí depois a gente vai aprendendo que a fase que ela está é aquilo mesmo que ela vai aplicar ali. Tanto no desenho, como nas outras atividades. Também de deixar a criança, hoje em dia eu nem dou muito mais papel pra criança, eu deixo a criança brincar muito mais do que brincava antes. Eu também gosto de analisar e estar observando o que a criança tá fazendo, eu não tenho o costume de anotar, mas eu, na minha cabeça, se a pessoa perguntar eu sei. O pai se preocupa muito, que ele quer que o filho dele saiba tudo, né? Aí eu aprendi que a criança vai se desenvolvendo muito mais no brincar, de você tá conversando com ela, de tá contando uma história pra ele que ele vai se desenvolvendo muito mais. Não adianta você querer alfabetizar uma criança com três, quatro anos né? Então, com o tempo, ele vai chegar lá. E aí eu tive uma mãe que era muito preocupada com o filho dela e ela dizia: “Meu filho não sabe isso, não sabe aquilo”. Eu falei: “Ele sabe sim, quando ele

chegar lá, estiver com sete anos que entrar no primeiro ano, você vai ver como ele vai se desenvolver, porque aquilo que a gente dava na sala ele se desenvolvia. É tanto que o menino agora está com sete anos, tá no primeiro ano e aí vai muito bem. Então, às vezes os pais não acreditam, eles querem que a criança vá na frente, ande na frente da idade dele.

P: Essa sua visão a respeito do desenvolvimento da criança se transformou com o estudo. Então a teoria te ajudou bastante?

E: Me ajudou muito, principalmente de perceber que a criança vai aprender mais tarde, porque antes também a gente achava que a criança tinha que fazer muitas coisas pra poder chegar lá. Hoje em dia, eu não tenho, mas muita gente ainda tem, muitas pessoas ainda têm essa preocupação.

P: A mudança de nomenclatura de ADI para PDI influenciou a sua atuação profissional?

E: Não, o meu modo de pensar quando era ADI continua o mesmo modo de agora que passei para PDI, principalmente em relação às crianças não mudou nada, entendeu? Eu acho que as crianças têm os mesmos direitos e os mesmos deveres. A minha responsabilidade de trabalhar de atender a criança é a mesma. Não é porque eu sou professora agora, que eu vou deixar de limpar uma criança, de limpar nariz, de limpar bumbum. Essas coisas não têm nada a ver com o fato de eu ser PDI.

P: A instituição que você trabalha influencia no seu desempenho como educadora?

E: As mudanças que eu fiz de lugar de trabalho, foi porque tive problemas com a direção aí eu tive que sair. A outra eu saí por opção, eu queria trabalhar mais próximo da minha casa. Esse CEI, que era próximo de casa, eu saí porque eu não gostava de determinadas coisas que as pessoas faziam, de determinadas pessoas que eu teria que trabalhar que eu não concordava com o jeito do trabalho dessa pessoa, aí então eu saí e vim pra cá. Aqui, eu percebi que se eu viesse pra esse CEI, eu teria chance de estar desenvolvendo meu trabalho sozinha numa sala. Porque, no outro CEI, que eu estava eu tinha que trabalhar com uma outra pessoa e é muito difícil casar o pensamento, o jeito de trabalhar das pessoas. Você até consegue isto, mas você tem que conhecer muito a pessoas. Antigamente, em CEI, a gente podia formar uma dupla, então você via se a pessoa era compatível com seu pensamento para trabalhar junto. Hoje em

dia, não é assim, porque há uma atribuição. Então eu acho muito difícil, às vezes, você pensa de um jeito, a outra pensa de outro, principalmente em relação às crianças. Então tem que casar é igual pai e mãe. As duas têm que ter a mesma prioridade. As duas têm que ter a mesma autoridade. E quando você trabalha em dupla não existe isso, a mesma autoridade. Acho que a instituição influencia dessa forma. Em relação à direção não, porque para mim se for uma diretora enérgica, ou não, eu trabalho com ela do mesmo jeito, a não ser que seja uma coisa pessoal dela, mas, a partir do momento que existe regras na instituição, eu consigo trabalhar; para algumas pessoas trabalhar com regras é complicado. Pra mim não, se você for uma Coordenadora e falar para mim o que eu tenho que fazer, aliás, nem vai precisar falar pra mim porque eu já sei qual é o meu papel.

P: Como você avalia a sua atuação enquanto educadora? Aponte três dificuldades e três potencialidades no exercício de sua função?

E: Como educadora, eu procuro fazer tudo que está ao meu alcance, o que é pedido dentro do meu papel, eu procuro fazer. Ninguém é perfeito, a gente tem falha, mas quando a pessoa fala comigo eu procuro fazer, porque eu não gosto que a pessoa chame a minha atenção, então, eu procuro não dar motivos. Mas, mesmo assim, a gente, às vezes, é chamada a atenção por alguma coisa que deixou de fazer. A minha dificuldade é de lidar, às vezes, com a família. Porque eu acho que se eu tenho responsabilidade, todo mundo tem que ter responsabilidade e não é assim. Tem aquelas pessoas que têm e aquelas que não têm. E a gente precisa aprender a conviver. Então, essa é a minha dificuldade. Agora potencialidade? (longo tempo de espera para responder). Eu acho que eu consigo me relacionar bem com as pessoas, pelo menos, eu tento auxiliar as pessoas, não gosto de fazer intrigas que vá atrapalhar o ambiente de trabalho.

P: Esmeralda qual o seu nível de satisfação em relação à função que desempenha?

E: É bom. Não vou colocar ótimo não, porque tem muitas coisas assim que eu sou contra. Eu procuro fazer minha parte, mas eu sei que não dá para melhorar tudo, mesmo a gente fazendo a nossa parte. Muita gente fala que, fazendo a sua parte já melhora, mas não eu não acho que seja assim. Tem que ser uma coisa coletiva pra poder dar certo.

P: Você gostaria de fazer algum comentário nesse final de entrevista?

E: Esse momento de falar sobre o meu trabalho foi muito importante para mim.