

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IPUSP
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM Psicologia



11

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO
INFANTIL:
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA A
VIOLÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

CANDIDATA: MARIE CLAIRE SEKEL

ORIENTADOR: Prof. DR. JOSÉ LEON CROCHIK



DSSERTAÇÃO APRESENTADA AO INSTITUTO DE
Psicologia, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO,
COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA A
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
Psicologia, NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
Psicologia Escolar.

SÃO PAULO
1998

Para

*André, Pedro, Gustavo e
as crianças da Creche Oeste*

Agradecimentos

A decisão de fazer o curso de pós-graduação foi movida pela necessidade de "buscar raízes", de fundamentar idéias e falas já gastas e repetidas no dia-a-dia do meu trabalho com a Educação Infantil. Ao terminar esta dissertação percebo que minhas intenções e os objetivos com a Educação Infantil estão mais claros, o que me ajuda no reconhecimento daquilo que considero essencial nas relações com as crianças, pais e educadores. Mas este não foi um processo solitário, e muitas foram as pessoas que de alguma forma dele participaram, cujas idéias se encontram aqui representadas.

Agradeço especialmente a José Leon Crochik, que esteve sempre disponível, dedicando sua atenção para as minhas questões e inquietações, mesmo antes de tornar-me sua aluna e orientanda. A honestidade e o carinho estiveram sempre presentes em seus comentários precisos, cuidadosos, e às vezes contundentes. O conhecimento e a reflexão sobre a realidade se fizeram acompanhar algumas vezes de dolorosos momentos de tomada de consciência sobre as intenções e limites das minhas ações e sobre a própria realidade. A presença atenta do Leon me deu força e vontade de continuar.

A Iara Lúcia Brayner Mattos quero agradecer a confiança que tem depositado em meu trabalho como diretora da Creche Oeste, confiança esta que me encorajou nesse processo, e a disposição com que colaborou com suas respostas precisas às minhas perguntas e a sua leitura atenta desse texto.

Maria Clotilde Magaldi, a Tutinha, desde o início cultivou no projeto educacional das creches da Coseas o valor das relações humanas, que na história da Divisão de Creches tornou-se um eixo organizador das ações. Pude aprender com a sua experiência, e devo a ela a oportunidade de interlocuções nas quais idéias importantes puderam ganhar contornos mais definidos.

À equipe da Creche Oeste devo a possibilidade da constituição de parcerias, as quais abriram caminho em meio aos conflitos e contradições da nossa prática, permitindo que confrontássemos pontos de vista. Essa troca enriqueceu nossas reflexões e permitiu que empreendêssemos a construção de um coletivo sem perder de vista o valor e a contribuição de cada um.

Rose Mara Gozzi, companheira de convívio diário na Creche Oeste, que com seu envolvimento e transparência promoveu o cultivo da confiança nas relações. As nossas conversas do dia-a-dia se constituíram em partes essenciais desse trabalho.

Denise Bandeira de Melo com sua capacidade de abertura à experiência, que se revela na qualidade inédita dos seus comentários, me mostrou em muitos momentos como arriscar novas idéias em meio àquelas já sedimentadas.

A Ana Müller e Ramón Garcia, pais do Guido, agradeço a dedicação e carinho na revisão do texto e as palavras de incentivo ao longo desse processo.

Em vários momentos me dei conta de que talvez não tivesse concluído os cursos da pós-graduação se não fosse o apoio e reconhecimento recebidos de Maria Helena Souza Patto.

A Brigitte Hornblas devo a versão inglesa do resumo e, mais que tudo, o interesse que ela me inspirou desde menina pelo cultivo das lembranças, das narrativas e das leituras, que ainda guardo presentes na minha forma de ver o mundo.

Ao Marcelo, companheiro, que me ajudou com os recursos de informática, os quais facilitaram muito o meu trabalho. E também pelo incentivo e paciência ao longo desses anos de estudo.

Ao André e ao Pedro, meus filhos, que me dão a força para trabalhar por um mundo melhor, e que puderam entender e respeitar o tempo que dediquei para estas reflexões.

A Eleonor Hornblas, minha mãe, quem me ensinou que a coragem e a esperança nos apontam o rumo e iluminam o caminho.

SEKKEL, Marie Claire. *Reflexões sobre a Experiência com a Educação Infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância*. São Paulo, 1998, 110p. Dissertação (Mestrado). IP-USP.

RESUMO

O presente trabalho é uma reflexão sobre os objetivos da Educação Infantil, e considera com prioridade a superação do problema da violência. No mundo dominado pelo poder econômico o maior inimigo é a pobreza, a qual se constitui também como forma de violência. É preciso considerar a frieza que se propaga nas relações humanas. O referencial teórico utilizado baseia-se fundamentalmente nos trabalhos de Theodor W. Adorno. A experiência da Creche Oeste - Coseas/USP serve como base para a reflexão. Trata-se de uma proposta educativa que pretende promover o acesso amplo e efetivo à cultura, a formação de cidadãos, e que propõe a convivência entre crianças de diferentes classes sociais. E é em meio a estes objetivos e todas as contradições que a realidade traz, e que envolvem crianças, pais e funcionários, que se propõe formas para a consideração da experiência tendo em vista a superação da violência, que deve, nesse momento, constituir-se como o principal objetivo a nortear a ação educativa.

SEKKEL, Marie Claire. Considerations on the child education experience: possibilities of a non violence education in early childhood. São Paulo, 1998, 110p. IP- USP.

ABSTRACT

The present work is a consideration on the aims of child education and considers with priority the overcoming of the violence problem. In a world ruled by economical power the biggest enemy is poverty, which also constitutes a form of violence. It is necessary to consider the coldness that spreads itself in human relations. The used theoretical reference is mainly based on the works of Theodor W. Adorno. The experience of Creche Oeste-Coseas/USP serves as a basis for these considerations. It is an educational proposal which intends to promote the wide and effective access to culture, to citizen formation, and suggests sociability among children of different social classes(ranks) . And, it's in the middle of these aims and all the contradictions that reality brings, which involve children, parents and employees, that forms for consideration of the experience are proposed, having in view the overcoming of violence, which at this moment has to be the main purpose to lead the educational action.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1- As creches da Coseas: proposta, recursos e contradições de um projeto educativo que pretende a formação de cidadãos	
Introdução	7
1. A Proposta educacional das creches da Coseas	9
1. 1. Creche Aberta: o ponto de partida da proposta educativa das creches da Coseas	13
1. 2. O atendimento em período integral	15
2. Os critérios na atribuição das vagas	19
3. Quadro de funcionários e organograma: os recursos humanos de um projeto educacional	22
3. 1. Critérios para trabalhar nas creches	22
3. 2. A proporção adulto-criança: uma conta difícil de fazer	25
3. 3. Os degraus hierárquicos	28
4. Trabalho e família: como considerar estas relações ao mesmo tempo?	29
5. A história da Creche Oeste: o processo de construção de uma equipe	35
6. As determinações do espaço físico e suas transformações	55
CAPÍTULO 2- Pensando a educação da criança tendo em vista a superação da violência em nossa sociedade	
Introdução	65
1. Diferenças de classe social	67
1. 1. O convívio de crianças de diferentes classes sociais na Creche Oeste	74
2. Elementos para se pensar um currículo na creche	82
2. 1. O currículo na Creche Oeste	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS: organizando as prioridades	104
BIBLIOGRAFIA	110

INTRODUÇÃO

"Navegar é preciso; viver não é preciso".¹

Pensar a Educação Infantil tendo em vista o desenvolvimento da individualidade, da autonomia, da liberdade, e tudo o que participa da formação de cidadãos impõe a tarefa de, frente a estes objetivos, pensar a própria realidade.

O problema da violência assume proporções assustadoras no nosso século: guerras, preconceito, miséria, tudo permeado pela frieza que invade as relações. De onde vem esta frieza? Qual é o seu significado? Ela traduz uma incapacidade de identificação com o próximo, e cria as condições para a violência do homem contra o seu semelhante. Adorno é enfático ao colocar que "A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (1995a, p.119). E este é o objetivo a partir do qual todos os outros deveriam se organizar. Mas para isso é necessário que haja um plano que guie as ações neste sentido, como uma bússola, que torna precisa a navegação mesmo nos momentos de turbulência, e permite avaliar a direção de pequenos passos frente aos objetivos de longo alcance.

Muitas vezes é possível perceber que a educação se fecha em si mesma ao definir metas que só fazem sentido dentro do universo da própria instituição. As teorias do desenvolvimento ocupam lugar de destaque no planejamento dos educadores, mas muitas vezes não se vai além, buscando o sentido deste desenvolvimento. É freqüente se falar em objetivos voltados para o desenvolvimento da autonomia e a formação de cidadãos, sem mencionar os impedimentos que estão presentes na realidade.

O que se pretende é a formação de cidadãos, e é necessário pensar sobre várias ações que este objetivo envolve, tendo em conta os elementos da realidade. É com este objetivo que a experiência da Creche

¹ Citação extraída de GALHOZ, Maria Aliete. **Fernando Pessoa, obra poética**. Rio de Janeiro: Ed. José Aguilar, 1960, na qual consta como nota solta; não assinada; sem data; inédito, cuja autoria é atribuída aos navegadores antigos.

INTRODUÇÃO

"Navegar é preciso; viver não é preciso".¹

Pensar a Educação Infantil tendo em vista o desenvolvimento da individualidade, da autonomia, da liberdade, e tudo o que participa da formação de cidadãos impõe a tarefa de, frente a estes objetivos, pensar a própria realidade.

O problema da violência assume proporções assustadoras no nosso século: guerras, preconceito, miséria, tudo permeado pela frieza que invade as relações. De onde vem esta frieza? Qual é o seu significado? Ela traduz uma incapacidade de identificação com o próximo, e cria as condições para a violência do homem contra o seu semelhante. Adorno é enfático ao colocar que "A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (1995a, p.119). E este é o objetivo a partir do qual todos os outros deveriam se organizar. Mas para isso é necessário que haja um plano que guie as ações neste sentido, como uma bússola, que torna precisa a navegação mesmo nos momentos de turbulência, e permite avaliar a direção de pequenos passos frente aos objetivos de longo alcance.

Muitas vezes é possível perceber que a educação se fecha em si mesma ao definir metas que só fazem sentido dentro do universo da própria instituição. As teorias do desenvolvimento ocupam lugar de destaque no planejamento dos educadores, mas muitas vezes não se vai além, buscando o sentido deste desenvolvimento. É freqüente se falar em objetivos voltados para o desenvolvimento da autonomia e a formação de cidadãos, sem mencionar os impedimentos que estão presentes na realidade.

O que se pretende é a formação de cidadãos, e é necessário pensar sobre várias ações que este objetivo envolve, tendo em conta os elementos da realidade. É com este objetivo que a experiência da Creche

¹ Citação extraída de GALHOZ, Maria Aliete. **Fernando Pessoa, obra poética**. Rio de Janeiro: Ed. José Aguilar, 1960, na qual consta como nota solta; não assinada; sem data; inédito, cuja autoria é atribuída aos navegadores antigos.

Oeste da Coseas/ USP será tomada como referência neste trabalho. Várias determinações presentes na realidade estão ali representadas, de forma dinâmica, em suas múltiplas relações, e confrontadas com os objetivos de um projeto educativo voltado para o desenvolvimento da individualidade e da cidadania.

A intenção de formar cidadãos deve encontrar tradução em todas as ações na instituição. Sendo ela central na definição da proposta educativa, todas as contradições que a atingem precisam ser tomadas como questões a serem pensadas com prioridade. Formar cidadãos implica em pensar a questão da autonomia, da liberdade, da individualidade, da cultura e de uma sociedade na qual os indivíduos possam reconhecer-se. Se no atual momento histórico existem circunstâncias que impedem a liberdade, a autonomia nas decisões pessoais ou políticas, e o próprio desenvolvimento da individualidade, tais determinações devem manter-se conscientes. É para isso que Adorno (1995a, p.141) chama a atenção quando propõe que o objetivo da educação deve ser "a produção de uma consciência verdadeira". Segundo este autor, como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar as condições objetivas, sociais e políticas, que geraram acontecimentos como os de Auschwitz, as tentativas de se evitar a repetição destes acontecimentos são impelidas necessariamente para o lado subjetivo (Adorno, 1995a, p. 121). É assim que a reflexão sobre a realidade se faz necessária. Além disso a própria relação entre teoria e práxis deve ser entendida: a teoria é uma forma de práxis, e "sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele" (Adorno, 1995b, p.210).

Se, num determinado momento, a escassez justificou a violência como uma condição de sobrevivência, hoje, diante das possibilidades criadas pelo desenvolvimento tecnológico, isso deixou de ser verdadeiro (Marcuse, 1968). Por que então a violência continua tão presente em nosso mundo? Existem sentidos a serem desvendados, os quais se constituem a

partir de determinações, cuja constelação² é preciso apreender. Se faz necessária uma compreensão da própria história.

Em sua luta pela sobrevivência, diante da ameaça das forças naturais, o homem se organizou e produziu cultura; começa assim a sua história. Mas a história não deve ser entendida apenas como o encadeamento dos fatos, como é o caso da história universal, positiva, tecida pelo suceder dos acontecimentos num tempo homogêneo e vazio. Segundo Adorno (1975, p. 417³):

A história universal tem que ser construída e negada. Em vista das catástrofes passadas e futuras, seria cínico afirmar que na história se manifesta um plano universal que assume tudo em um bem maior. Mas não por isso tem que ser negada a realidade que fornece os fatores descontínuos, caoticamente separados, e as fases da história: o estágio de dominação sobre a natureza, a passagem para o domínio sobre os homens e finalmente sobre a natureza interna. Não há história universal que guie do selvagem ao humanitário, mas sim, do estilingue à superbomba. Seu fim é a ameaça total dos homens organizados pela humanidade organizada: a quintessência da descontinuidade. (...) A história é a unidade de continuidade e descontinuidade. A sociedade não se conserva apesar do seu antagonismo, mas sim graças a ele; o interesse do lucro e com ele as relações de classe são o motor objetivo do processo produtivo o qual presenteia a vida a todos e cujo primado está orientado para a morte de todos. Aqui vai implícito também o que há de conciliador no irreconciliável. Desde o momento em que só graças a isso os homens podem viver, sem isso nem sequer existiria a possibilidade de uma vida diferente. O que criou historicamente esta possibilidade pode igualmente destruí-la.

² A constelação é a forma como o pensamento teórico ilumina de diferentes lugares o conceito que quer desvendar, considerando a sua situação histórica na relação com outros objetos, cujas histórias são mutuamente condicionadas (Adorno, 1975). Adorno refere-se à idéia de mônada, relacionando-a ao processo histórico acumulado no objeto. Assim, segundo ele, "o objeto se abre a uma insistência monadológica, quando esta é consciente da constelação em que ele se encontra" (Adorno, 1975, p.165-166).

³ A tradução desta citação do espanhol para o português foi feita pela autora.

O pensamento orientado pela filosofia idealista considera a realidade a partir de uma perspectiva de desenvolvimento na qual tudo caminha para melhor; o Espírito tende a se auto-revelar, e as contradições que vivemos são contradições do pensamento e não da realidade. Tal posição proporciona uma certa tranqüilidade diante da própria barbárie, porque parte da idéia de que os problemas estão a caminho de uma boa solução. Isso vai contra a formação de uma consciência crítica, capaz de perceber e transformar a realidade.

Vivemos numa sociedade na qual a esfera econômica passou a determinar todos os setores da vida. O pensamento burguês, que ganhou impulso no Renascimento, se caracteriza pelo domínio da *ratio* econômica. A economia monetária suscita a acumulação e, em nossa sociedade, a mentalidade comercial passou a reger todas as esferas da vida, inclusive o controle sobre as emoções, em função de objetivos que se pretende alcançar (Von Martin, 1962).

A vida social não está orientada para a promoção da liberdade, da razão e da felicidade dos homens. Como, então, pensar a cidadania num mundo orientado pelo interesse econômico? Segundo Adorno e Horkheimer (1973), o indivíduo só poderá existir numa sociedade justa e humana, numa sociedade em que possa reconhecer-se, na qual seja possível a autonomia nas decisões em todas as esferas da vida, pública ou privada.

Pensar a Educação Infantil é um desafio cujo alcance transcende os 7 anos de idade. É nesse período que o caráter está em formação, e está presente a possibilidade de vivenciar as relações com abertura para a experiência. As crianças ainda não aderiram a muitas posições postas pelo preconceito, e estão livres para identificar-se com os colegas, para compartilhar suas alegrias e sofrimentos. As crianças ainda se importam quando vêem um mendigo na rua, e querem saber o porquê. Um porquê que vai caindo no esquecimento, empurrado pela angústia das coisas que não conseguimos resolver. E é o tempo, que constantemente nos falta, que tudo acolhe no esquecimento, que tudo "supera" para permanecer como está. O tempo é um "santo remédio", é a medida da caducidade. Tudo que

fica velho perde importância e pode ser esquecido: "dar tempo ao tempo". Marcuse (1968, p.200) escreve sobre o esquecimento, alertando para o seu significado:

Essa capacidade para esquecer - que em si mesmo já é o resultado de uma longa e terrível educação pela experiência - é um requisito indispensável da higiene mental e física, sem o que a vida civilizada seria insuportável, mas que é também a faculdade mental que sustenta a capacidade de submissão e renúncia. Esquecer é também perdoar o que não seria perdoado se a justiça e a liberdade prevalecerem. Esse perdão reproduz as condições que reproduzem injustiça e escravidão: esquecer o sofrimento passado é perdoar as forças que o causaram - sem derrotar estas forças. As feridas que saram com o tempo são também as feridas que contêm o veneno. Contra essa rendição ao tempo, o reinvestimento da recordação em seus direitos, como um veículo de libertação, é uma das mais nobres tarefas do pensamento.

E mais adiante:

O tempo perde o seu poder quando a recordação redime o passado. Entretanto, essa derrota do tempo é artística e espúria; o relembrar não constitui uma arma verdadeira, a menos que seja traduzido em ação histórica. Então, a luta contra o tempo passa a ser um momento decisivo na luta contra a dominação...

Aprendemos a história como se esta se referisse às coisas velhas, a um tempo passado com o qual nos relacionamos através de suas ruínas, suas pedras. Se, no entanto, partirmos da idéia de que não é a linha do tempo, e sim o sentido que faz a história, a vida aprisionada em ruínas poderá ser reconhecida e libertada.

Nos tornamos frios também como uma defesa, como um jeito de continuarmos vivos. Um jeito do qual precisamos nos manter conscientes desde a infância. É neste sentido que Adorno (1995a, p. 129) escreve:

(...) a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por esta via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

O presente trabalho tem como proposta pensar uma Educação Infantil que promova o acesso à cultura, de forma ampla e efetiva, e um processo de socialização voltado ao desenvolvimento da individualidade e da cidadania, tendo como prioridade a superação do problema da violência. No mundo dominado pelo poder econômico o maior inimigo é a pobreza. Como hoje em dia a separação entre as classes sociais torna-se quase que intransponível, selada pelo preconceito, é aqui que devemos voltar o olhar.

Nesse sentido, a experiência da Creche Oeste, que será utilizada nesta dissertação como base para a reflexão, permite pensar a convivência entre crianças pobres e de classe média, tendo em conta os objetivos da Educação Infantil já apontados. Assim, o primeiro capítulo trata da reflexão sobre a experiência da Creche Oeste a partir da sua história, das demandas e determinações que participaram da definição dos critérios de funcionamento e atendimento da instituição: o período integral, a formação dos educadores, a relação hierárquica, o espaço físico, e as concepções de criança, família e educação. E o segundo capítulo aprofunda a reflexão sobre o tratamento das diferenças de classe social e sobre a proposta curricular, tendo em vista a definição de uma proposta educativa voltada para a superação da violência.

Errata.

**REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Na página 7, primeiro parágrafo, leia-se:

Este capítulo tem como foco o processo de concepção, implantação e desenvolvimento da proposta educativa das creches da Coordenadoria de Assistência Social, Coseas/ USP, e em particular da Creche Oeste, de onde partem as reflexões apresentadas neste trabalho. O objetivo é trazer à luz várias determinações presentes em todas as esferas que participam do projeto educativo, de forma direta e indireta, e poder pensá-las tendo em vista as prioridades de uma proposta que pretende promover o desenvolvimento da individualidade, introduzir as crianças no universo da cultura, de modo que elas possam viver a aquisição de conhecimentos de forma prazerosa e confiante, e que se formem cidadãs.

CAPITULO 1

AS CRECHES DA COSEAS: PROPOSTA, RECURSOS E CONTRADIÇÕES DE UM PROJETO EDUCATIVO QUE PRETENDE A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como foco o processo de concepção, implantação e desenvolvimento da proposta educativa das creches da Coordenadoria de Assistência Social, Coseas/USP⁴, e em particular da indireta, e poder pensá-las tendo em vista as prioridades de uma proposta que pretende promover o desenvolvimento da individualidade, introduzir as crianças no universo da cultura, de modo que elas possam viver a aquisição de conhecimentos de forma prazerosa e confiante, e que se formem cidadãs.

Entender a história da instituição, como surgiu a demanda por este serviço, quais foram os pressupostos que orientaram e definiram a sua estrutura, os recursos necessários para a sua realização e os fatos que marcaram este processo, é importante para trazer à luz a experiência e estender os limites da reflexão. Pois, uma proposta não se conhece pelas suas intenções, e sim pela forma como as coloca em prática diante dos limites e das contradições que a realidade apresenta.

A demanda por creches na USP foi expressa inicialmente por funcionárias da Reitoria, em 1965. Naquele momento esta demanda foi encaminhada pela Associação de Funcionários da Reitoria, sendo negada

⁴ As informações aqui apresentadas foram colhidas em entrevista, feita em maio de 1997, com Iara Lucia Brayner Mattos e Maria Clotilde Magaldi, responsáveis pela concepção, implantação e supervisão das creches da Coseas desde a sua fundação, há 15 anos. Também foram consultados os documentos que constam do processo de criação das creches e o Anuário Estatístico da USP de 96.

por falta de recursos. Levaria 17 anos, e insistentes pedidos, para que esta intenção se concretizasse. Na década de 70, o Movimento de Luta por Creches ganhou força na cidade, o que deu novo ímpeto também a esta reivindicação, que culminou em 1975 com a "Passeata dos Bebês", a qual contou com importante participação da comunidade uspiana.

A primeira creche da Coseas/USP foi a Creche Central, inaugurada em 1982, com capacidade para 50 crianças. Mas, para surpresa dos envolvidos neste projeto, as vagas oferecidas não foram completamente preenchidas. Foi necessário que se fizesse nova divulgação, só assim chegando a preenchê-las. Mas esta situação logo se modificou, e em 83 a demanda já era de 70 crianças, superando o número de vagas oferecidas. Atualmente as creches da Coseas atendem 530 crianças nas suas quatro unidades: Central (250 crianças), Oeste (100 crianças), Saúde (40 crianças) e Carochinha, em Ribeirão Preto (140 crianças). Este número é, no entanto, muito inferior à demanda, que foi de 1323 crianças inscritas no Serviço Social em 1996 para a seleção apenas no Campus Universitário Armando Sales Oliveira - CUASO (Creches Central e Oeste). Sabe-se também que este número não representa a demanda real; há uma demanda reprimida daqueles que não chegam sequer a inscrever-se para a seleção, ou porque partem da idéia de que não terão chance de conseguir a vaga, ou porque a creche ainda não é para alguns uma opção a ser considerada, por motivos que caberia investigar.

A Creche Oeste é a mais nova da Divisão de Creches da Coseas/USP. Foi inaugurada em 1990, tendo sido instalada em um prédio planejado, com capacidade para atender 100 crianças. Consta de sua história um período inicial marcado por um alto índice de rotatividade de pessoal, acompanhado de dificuldades no desenvolvimento da proposta educativa. Passados sete anos estas dificuldades foram superadas, o quadro de funcionários ganhou boa estabilidade e a proposta educativa vem podendo se desenvolver. Examinar os intuitos que marcaram este processo, considerando a estrutura e os recursos disponíveis, trazendo à luz os resultados e as contradições presentes nessa realidade, e avaliá-los

frente ao objetivo de uma educação para a cidadania, é o que se pretende neste capítulo.

1. A PROPOSTA EDUCACIONAL DAS CRECHES DA COSEAS

Este é o ponto que desde o início diferencia e cria a identidade das creches da Coseas: sua proposta educacional. Desde 1982, quando foi inaugurada a primeira creche na USP, a prioridade foi pensar a educação das crianças, considerando suas necessidades físicas, afetivas, de relação, de conhecimento, etc. Para tanto, dois pontos foram definidos fundamentalmente: uma creche aberta e uma proporção adulto-criança generosa.

Cabe ressaltar que na história das creches em São Paulo essa proposta é inédita e revoluciona o conceito desse atendimento. Em sua origem, no início desse século, as creches surgem em resposta ao aumento da mortalidade infantil. Devido à necessidade das mulheres entrarem no mercado de trabalho para suprir as demandas do orçamento doméstico, as crianças ficavam sozinhas em casa ou nas ruas, sem a presença de um adulto que cuidasse delas e as orientasse. Tal condição, aliada à falta de infra-estrutura sanitária, de boas condições de moradia e de assistência à saúde, levaram ao aumento de mortalidade (Kishimoto, 1985). Neste contexto, o atendimento em creches foi concebido por instituições religiosas e filantrópicas em bases assistencialistas, evoluindo para uma preocupação com a educação física e higiênica na década de 30.

Na década de 70, em São Paulo, o Movimento de Luta por Creches vem propor a criação de uma rede de creches mantida pelo Estado e que tivesse a participação da comunidade na orientação e escolha dos funcionários (Haddad, 1991, p.31).

É somente com a Constituição Federal de 1988 que se reconhece o direito da criança de 0 a 6 anos à educação pré-escolar. Afirma o artigo 208, IV, da seção Educação que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola

frente ao objetivo de uma educação para a cidadania, é o que se pretende neste capítulo.

1. A PROPOSTA EDUCACIONAL DAS CRECHES DA COSEAS

Este é o ponto que desde o início diferencia e cria a identidade das creches da Coseas: sua proposta educacional. Desde 1982, quando foi inaugurada a primeira creche na USP, a prioridade foi pensar a educação das crianças, considerando suas necessidades físicas, afetivas, de relação, de conhecimento, etc. Para tanto, dois pontos foram definidos fundamentalmente: uma creche aberta e uma proporção adulto-criança generosa.

Cabe ressaltar que na história das creches em São Paulo essa proposta é inédita e revoluciona o conceito desse atendimento. Em sua origem, no início desse século, as creches surgem em resposta ao aumento da mortalidade infantil. Devido à necessidade das mulheres entrarem no mercado de trabalho para suprir as demandas do orçamento doméstico, as crianças ficavam sozinhas em casa ou nas ruas, sem a presença de um adulto que cuidasse delas e as orientasse. Tal condição, aliada à falta de infra-estrutura sanitária, de boas condições de moradia e de assistência à saúde, levaram ao aumento de mortalidade (Kishimoto, 1985). Neste contexto, o atendimento em creches foi concebido por instituições religiosas e filantrópicas em bases assistencialistas, evoluindo para uma preocupação com a educação física e higiênica na década de 30.

Na década de 70, em São Paulo, o Movimento de Luta por Creches vem propor a criação de uma rede de creches mantida pelo Estado e que tivesse a participação da comunidade na orientação e escolha dos funcionários (Haddad, 1991, p.31).

É somente com a Constituição Federal de 1988 que se reconhece o direito da criança de 0 a 6 anos à educação pré-escolar. Afirma o artigo 208, IV, da seção Educação que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola

às crianças de 0 a 6 anos de idade." E o artigo 227 afirma que "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (...)"(Kuhlmann, 1991).

Houve, portanto, uma mudança de eixo na proposta de atendimento em creches: se inicialmente a creche se organizava a partir das necessidades dos pais, ela passa agora a se organizar a partir das necessidades das crianças. Para muitos pais é importante que a creche tenha um período de atendimento longo, que atenda as necessidades de alimentação e segurança dos filhos enquanto eles trabalham (talvez como se a vida mesma pudesse ficar adiada: um espaço de alienação como o do trabalho); para a criança o que importa é brincar, ter amigos, comida gostosa, atividades interessantes, alguém que venha em seu socorro nos momentos difíceis.

Esta mudança de eixo, na qual o centro passa a ser a criança, traz à tona as necessidades desta. E é a partir daí que as propostas educacionais começam a ser pensadas. No entanto, é possível notar uma pressão cada vez maior que vem de "fora", de outros setores da sociedade, no sentido de cobrar resultados da creche e da escola de educação infantil, definindo o que as crianças devem aprender. Os vestibulinhos constituem uma tradução substantiva dessas expectativas.

A população de 0 a 6 anos matriculada em pré-escolas no Brasil não chega a 15%⁵ do total de crianças dessa faixa etária, no entanto, a escola de educação infantil parece tornar-se mais que um direito e se constituir numa obrigação. Há uma tendência à academização das instituições que atendem a criança pequena. E pode-se notar também que, ao mesmo tempo que no discurso da instituição o eixo organizador da proposta educacional é a criança, sorrateiramente as determinações da esfera de produção se fazem presentes. Colocam-se metas a serem alcançadas, cujas medidas são as marcas das etapas do desenvolvimento e os resultados conseguidos: já desenha formas definidas ou ainda está na

garatuja? Esta criança tem 4 anos e já está silábica? Já se alfabetizou? Vamos proceder à sondagem... . É freqüente observar os pais comparando o desenvolvimento dos filhos em relação aos colegas e ficando silenciosamente angustiados com os eventuais "atrasos". Pode-se perceber aqui as influências de um mundo organizado competitivamente. E não é necessário que se promova esta competição, ela se faz presente como um elemento da própria realidade, e merece a atenção dos educadores. Segundo Adorno "a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana" (1995a, p. 161). Se pensarmos numa mãe que deseja que seu filho esteja entre os melhores, ou pelo menos na média do grupo, essa aspiração já cria a necessidade de que sempre existam aqueles que têm mais dificuldade, os atrasados em relação ao grupo. Os melhores necessitarão sempre dos piores. Pode-se argumentar que a competição instiga todos a superarem suas marcas, se não fosse pelo fato de que estar à frente ou atrás do grupo já é em si uma situação carregada de significados. É como ocupar um lugar no topo de uma hierarquia: o lugar em si já transforma aquele que o ocupa e a forma como é visto pelos outros. A competição deixa marcas.

Ao mesmo tempo, como aponta Adorno (1995a, p.122) há uma crescente administração do tempo livre em nossa sociedade, e até o lazer passa a ser administrado:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional.

Há um controle crescente sobre a vida e o desenvolvimento das

⁵ Educação Infantil no Brasil: situação atual/MEC. **Educação da Criança - estatísticas - Brasil.** Brasília. 1994. P.20 e 22.

crianças. E diante desta situação não se pode deixar de interrogar: por que a instituição que assume orgulhosa os direitos das crianças, não consegue nomear ao mesmo tempo as pressões que recebe e que são por vezes contrárias a esses direitos?

Nesse contexto, a reflexão sobre os objetivos ligados à educação das crianças pequenas deve ir além do sucesso na sua adaptação e poder alcançar uma visão crítica, que não perca de vista os objetivos que conduzam a uma sociedade mais humana. O currículo, a racionalidade da institucionalização das crianças e os objetivos que envolvem sua educação serão objeto de discussão do próximo capítulo.

Ao longo destes 15 anos, desde a inauguração da Creche Central, a proposta educativa da Divisão de Creches da Coseas ganhou contornos mais definidos, incluindo elementos de adaptação ao momento atual: hoje em dia, por exemplo, a alfabetização na pré-escola passou a ter caráter de exigência, não sendo mais possível guiá-la unicamente pelo interesse das crianças. O objetivo de introduzir as crianças no universo da cultura, passando pelas várias formas de conhecimento - artes plásticas, música, dança, literatura, linguagens oral, escrita e matemática etc. - também é central nesse trabalho e, ao longo destes anos, a experiência com esses temas levou a um importante aprimoramento das propostas. Todos esses objetivos convergem para a idéia de formar cidadãos críticos e com autonomia, com uma boa visão do mundo em que vivem e com condições também de transformá-lo. Mas serão essas intenções verdadeiramente possíveis na atualidade? Os limites e as contradições com relação a esses objetivos serão objeto de reflexão ao longo deste trabalho.

1. 1. CRECHE ABERTA: O PONTO DE PARTIDA DA PROPOSTA EDUCATIVA DAS CRECHES DA COSEAS

Primeiro, é necessário entender a idéia de creche aberta. Nessa proposta os pais entram na creche todos os dias, no horário de entrada e de saída, ou a qualquer momento que sintam necessidade. Entregam e buscam seus filhos diretamente com os educadores, e têm oportunidade de trocar informações sobre eles diariamente. Parte-se da premissa de que os pais e a instituição devem construir uma relação de confiança e parceria.

A adaptação da criança à creche é um ponto central dessa proposta, o que torna necessário um importante investimento na formação do educador nesse sentido, como um mediador fundamental nesse processo. A adaptação deve ser entendida como um processo que envolve a nova criança, seus pais, as outras crianças do grupo e os educadores.

Levar um bebê para uma instituição constitui, sem dúvida, um momento de ruptura. Não se deve querer estabelecer aqui uma continuidade, pois creche e casa são coisas muito diferentes em essência. A adaptação não visa, portanto, que a criança passe a estar na creche como se estivesse em casa, mas sim que a criança possa estar bem, sentir-se segura e atendida em suas necessidades numa outra situação, diferente daquela a qual está acostumada em casa. Para tanto é preciso que a creche possa ter um olhar para as necessidades de cada criança e a sua forma específica de expressá-las; isso requer um aprendizado particular, com cada criança e sua família. Daí a necessidade também de uma proporção adulto-criança suficiente para conter todas essas demandas.

Ao considerar as necessidades afetivas espera-se que o educador possa estar sensível e trocar afeto com as crianças. Mas o amor, a relação afetiva, não é algo que se possa exigir, e nem tampouco impedir que aconteça entre as pessoas. Adorno (1995a, p.135) comenta a esse respeito:

Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à

barbárie depois que deixam de ser protegidas. Mas, sobretudo, não é possível mobilizar para o calor humano pais que são, eles próprios, produtos desta sociedade, cujas marcas ostentam. O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. Além disto o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas. O incentivo ao amor - provavelmente na forma mais imperativa, de um dever - constitui ele próprio parte de uma ideologia que perpetua a frieza. Ele combina com o que é impositivo, opressor, que atua contrariamente à capacidade de amar. Por isto o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada.

Esse é um ponto que traz questões importantes de serem pensadas, e que estão muito presentes no trabalho da creche como um todo. De que afeto falamos, quando nos referimos à relação adulto-criança na instituição? Este assunto será retomado numa reflexão específica, considerando as relações familiares e as relações de trabalho em nossa sociedade, ainda neste capítulo.

A psicanálise oferece contribuições fundamentais, que não se podem deixar de considerar, ao se pensar a formação do indivíduo e as implicações para a educação da criança pequena. A infância não é um período que se esgote em si mesmo; ela traz determinações para o ego adulto e suas influências vão estar presentes durante toda a vida. Mas nem por isso deve-se cuidar das crianças como se fossem um plano a longo prazo. Elas são cidadãs de direitos, com direito à vida e à felicidade. Quanto ao crescimento, ele tampouco é um processo que acontece somente ao nível da consciência e do controle, não há linha reta que leve de um ponto a outro do desenvolvimento. É necessário que haja lugar para o imprevisível quando se pensa a educação de seres humanos.

A forma personalizada como se dá a relação entre pais, crianças e educadores e os cuidados na adaptação, nessa proposta de creche

aberta, é favorável ao desenvolvimento da individualidade, condição necessária à formação de cidadãos.

1. 2. O ATENDIMENTO EM PERÍODO INTEGRAL

A Creche Oeste tem um horário de funcionamento que vai das 6:45h às 18:30h, sendo o horário de chegada até as 9:00h e o de saída após as 16:30h. Algumas crianças ficam somente meio período, e saem ou chegam à creche, conforme o caso, por volta das 13:00h. Mas, aproximadamente 80% das crianças ficam na creche em período integral.

Este modelo de atendimento é muito diferente daquele oferecido na pré-escola por um período de 4 horas. Quando a criança vem para a instituição em período integral todas as suas necessidades têm que ser consideradas: socialização, conhecimento, recreação, exercício físico, alimentação, higiene, saúde, sono, e tudo o mais que for importante para ela. O coletivo de crianças promove outras referências, diferentes das da família. Assim, se o atendimento em período integral surge como uma forma de dar suporte às mães trabalhadoras, em hipótese alguma ele se reduz a isso. As crianças não estão na creche esperando as mães saírem do trabalho. Todas as circunstâncias adquirem significado e funcionam como determinações na formação das crianças. No caso do atendimento em período integral desloca-se uma parcela significativa da educação infantil da família para a instituição. E isso não impede que os laços mais fortes e permanentes para a criança continuem a ser os da família. Mas, se pensarmos na trajetória de uma criança que passa 9 a 10 horas na creche, de segunda a sexta-feira, dos 6 meses aos 7 anos de idade, é fácil perceber que a maior parte de sua formação se dá no âmbito institucional.

Dada a importância desses dois lugares para a educação infantil, é importante ter claro as diferenças e particularidades do papel da família e da instituição educativa. O Conselho Central dos Jardins de Infância de Berlim (Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim,

Schmidt & Reich, 1975, p.7), assim escreve sobre o papel da família e da educação das crianças nos jardins de infância:

A opressão decisiva dos instintos infantis realiza-se sempre no seio da família. Mas os conflitos entre o princípio de realidade social e o princípio de prazer biológico já só dificilmente podem ser resolvidos pelos pais. A fraqueza social real do pai, que surgiu com o desaparecimento da livre concorrência e da pequena empresa individual, oferece poucas oportunidades de conflitos pessoais com a autoridade que coarcta os instintos. Devido à impotência do pai frente à onipotência da sociedade, de que rapidamente se apercebe, o filho já não pode identificar-se com o pai.

...

Como notou Reich, a estrutura triangular da família tipo restrita impõe já à criança uma estrutura mental particular, centrada na autoridade, independentemente do carácter rigoroso ou não da educação. A criança é forçada a dirigir as suas aspirações sexuais e afectivas exclusivamente em direcção aos pais.

"Está já esmagada, devido à sua pequenez física, pela autoridade dos pais".⁶

As aspirações afectivas não podem ser verdadeiramente vividas (na situação edipiana típica, amor pelo pai do sexo oposto e ódio ao pai do mesmo sexo). Como falta o correctivo de uma comunidade de crianças, na qual os instintos sexuais pudessem ser dirigidos para crianças da mesma idade, essas aspirações têm que ser largamente recalcadas. Sentimentos inconscientes de culpabilidade e de angústia reforçam a fixação aos pais, que leva à necessidade de apoio, à aspiração a um chefe, à obediência à autoridade nos indivíduos adultos, a uma "estrutura conservadora" da psique.

E mais adiante, contando sobre o funcionamento dos jardins infantis em Berlim (ibid., p.127):

⁶ REICH, Wilhem, *A revolução sexual*

Não se pode calcular ainda o que significam o colectivo de crianças e a Comuna na transformação da estrutura de conflitos típicos como o complexo de Édipo. Para já, podemos pelo menos estabelecer a seguinte hipótese útil a respeito da sua função na socialização: os colectivos de crianças e as Comunas permitem que a criança mantenha consciente o lado negativo da ambivalência em relação aos pais em vez de ter que recalá-lo como acontece na família reduzida. Nesta, a energia agressiva recalcada ou se dirige contra o próprio indivíduo ou então fornece a base de desvios manipuláveis contra bodes expiatórios sociais. Se a clarificação da excitação das pulsões ambivalentes no que diz respeito aos princípios de educação tiver êxito, então a criança pode dirigir justamente as suas agressões contra a fonte da sua opressão e reforçar o seu Eu.

O papel do grupo de crianças e do educador no processo de socialização se constitui numa interação com poder de transformação de longo alcance. A reflexão e resolução de conflitos com a participação do grupo contribui para a criação de uma consciência capaz de considerar o que se passa com o outro, os vários pontos de vista presentes numa situação, a administração das vontades e dos recursos disponíveis. Além do que, o coletivo de crianças pode influenciar na aquisição de hábitos alimentares, de higiene, etc. É freqüente observar que na creche a criança come coisas que se recusa a comer em casa; às vezes só ver o outro comer é influência suficiente para despertar-lhe a vontade.

Questões ligadas à sexualidade, à autoridade, à violência e também às angústias presentes em situações do dia-a-dia podem ser objeto de reflexão no coletivo de crianças. No entanto, para que se consiga um clima que permita a abordagem dessas questões, a postura do educador é de fundamental importância. E, neste sentido, é necessário que haja um trabalho do educador sobre si mesmo, como menciona Schmidt (1975, p. 27):

A fim de conseguir uma atitude justa em relação às tendências instintivas infantis, o educador deve primeiramente libertar-se, através de um trabalho de análise de si mesmo, dos preconceitos que a sua própria educação lhe legou. Deve tentar tornar conscientes as próprias tendências instintivas recalçadas e reconhecer nelas as semelhanças com as manifestações que encontra nas crianças. Se apesar dos esforços não conseguir considerar as manifestações sexuais infantis sem repulsa e desgosto, então faria melhor em renunciar de forma geral ao trabalho de educador.

Cada adulto recalca no inconsciente, ao longo do seu desenvolvimento, diferentes aspectos do seu ser, e quando encontra tais propriedades nas pessoas do mundo exterior, parecem-lhe desagradáveis, contrariantes e particularmente irritantes. A educadora formada em psicanálise que experimente uma repulsa e uma irritação particulares em presença de certas tendências de uma criança, manifestações susceptíveis de provocar em si uma aversão a seu respeito, procurará tomar consciência do processo de recalçamento ocorrido na sua própria pessoa e descobrir assim a origem da sua aversão exagerada. Se o consegue, a sua aversão à criança desaparece igualmente, de tal modo que uma atitude pedagógica natural pode renascer.

É comum observar que nas escolas os professores se retiram na hora do recreio, ou que apenas supervisionam e interferem nas situações de conflito, como se neste momento sua presença não fosse tão importante quanto nos outros. Tal postura não contribui para a articulação do coletivo. As crianças precisam da ajuda do educador, ele é o elemento articulador, aquele que resgata as situações no momento oportuno, que propõe a reflexão, que garante o espaço para todos se colocarem, e que ouve cada um com atenção. E isto deve estar presente todo o tempo. Qualquer cisão nesta postura pode contribuir com a frieza nas relações (por exemplo, se o educador abandona uma conversa importante para as crianças porque está na hora do seu café).

Ao propor uma educação voltada à formação de indivíduos autônomos não se pode deixar de lado as questões da sexualidade e da

autoridade. Sobre isso escreve Reich (1975, p.40): "A sexualidade livre da criança constitui uma base estrutural sólida para a sua adaptação *voluntária* à coletividade e para a disciplina voluntária do trabalho." Mas, não basta pensá-las a partir dos princípios e teorias que nos aparecem como os melhores. É preciso considerar as condições concretas nas quais o processo educacional se dá. A creche não pode propor uma ação contrária às crenças e valores familiares. O que pode ser feito é trazer à consciência as contradições presentes nessas relações.

A formação de um coletivo infantil remete à atuação de um coletivo de funcionários. Isso coloca em foco a história da própria instituição: as discussões internas (apontando os limites de cada educador e/ou funcionário), os limites institucionais, os investimentos na formação, as derrotas, as conquistas e a definição de prioridades.

Não se deve supor que a preocupação com todas as necessidades das crianças deva estar presente somente nas instituições em que o atendimento se dá em período integral. Talvez nas escolas de meio-período questões ligadas ao sono, à alimentação, à saúde etc, nem cheguem a ocupar espaço no planejamento e nas rotinas; no entanto, o mesmo olhar, capaz de considerar estas necessidades, deve estar presente em todas as situações, quando se pretende promover o desenvolvimento da individualidade.

2. OS CRITÉRIOS NA ATRIBUIÇÃO DAS VAGAS

Sobre os critérios para a atribuição das vagas nas creches, é importante entender como eles foram concebidos. Partiu-se desde o início, ou seja, antes da inauguração da primeira creche, de um compromisso de atender às três categorias de mulheres da Universidade: funcionárias, docentes e alunas. Isto era então entendido como uma questão de direito, e esse critério foi o ponto de partida para todos os outros, a começar pela pesquisa feita em 1981, por meio de questionários endereçados

pessoalmente e encaminhados às Unidades, para todas as mulheres, com a finalidade de adequar demanda e capacidade de atendimento da Creche, na Universidade. A Tabela 1 mostra o número de questionários enviados e o número de questionários respondidos nas três categorias de mulheres consultadas. Essa pesquisa teve um alto índice de retorno, principalmente por parte das funcionárias (81,3%) e das docentes (52,3%) (o retorno das alunas foi de 18,1%), e foi ela que apontou os critérios a serem considerados.

Tabela 1: Número de Questionários Válidos sobre Número de Questionários Enviados em pesquisa realizada pela Coseas (setembro/1981)

Categoria	nº de questionários enviados (A)	nº de questionários válidos (B)	% de (B) sobre (A)
Alunas	15.685	2.841	18,1%
Funcionárias	2.820	2.295	81,3%
Professoras	854	447	52,3%
TOTAL	19.359	5.583	28,8%

Dentre os critérios apontados, o mais citado foi o da renda familiar, que apareceu em 46,7% das respostas. Outros critérios mencionados foram: horário de trabalho (25,6%), faixa etária da criança (13,5%), número de filhos (5%), distância entre a casa e a USP (2,7%), etc. Ficou definido então que as vagas obedeceriam uma proporcionalidade a ser mantida entre as três categorias, a qual mantinha uma correlação com a demanda. Inicialmente a porcentagem de vagas por categoria foi de 60% para funcionárias, 22% para alunas e 18% para docentes, passando depois para 70%, 15% e 15%, respectivamente. Dentro de cada categoria vigoraria principalmente o critério sócio-econômico, seguido dos outros critérios apontados.

É interessante ressaltar que nas creches públicas municipais também se faz uma seleção que tem por objetivo destinar as vagas para as

crianças mais pobres e/ou às famílias com maiores dificuldades. Mas na Universidade não nos deparamos com situações de desemprego, o que é um aspecto que diferencia a clientela das creches da USP em relação às creches públicas do Município.

Logo de saída este compromisso com o atendimento dos filhos de mulheres vinculadas à Universidade caiu por terra diante da carta escrita por um pai, que considerou esse limite uma forma de discriminação, e reivindicou o direito dos pais terem também os filhos na creche. É interessante notar que esse critério partiu de uma falta de reflexão sobre o assunto, porque naquela época só se falava em creche como um suporte para o trabalho da mulher, e não como um direito das crianças. Um ano depois, portanto, a Creche Central já atendia também os filhos de pais funcionários, docentes e alunos.

Os funcionários e funcionárias da creche também podem concorrer e obter vaga para seus filhos na creche. Sendo assim, várias funcionárias, de vários setores, são também mães da creche. Este fato traz consigo algumas questões para serem pensadas e que retomaremos na discussão sobre Trabalho e Família.

Atualmente, a seleção para as creches da capital é feita pelo Serviço Social, ao final de cada ano. As crianças que não conseguem a vaga nessa ocasião permanecem em lista de espera, por ordem de classificação, aguardando alguma desistência.

Cabe refletir, diante das condições de definição dos critérios para o atendimento nas creches da Coseas, que a circunstância que possibilita o convívio de crianças de diferentes classes sociais é uma consequência da proposta de atender as três categorias (funcionárias, docentes e alunas), numa proporção que foi determinada inicialmente pela demanda. Apesar de que em cada uma das categorias atua o critério sócio-econômico, todos os docentes são de classe média, o que por si só já define a convivência entre crianças de diferentes classes sociais. No entanto, o projeto educacional não coloca diretamente intenções com relação a esse convívio. Dada a importância de que se reveste, no segundo capítulo deste trabalho essa

questão será retomada numa reflexão específica, tendo em vista os pressupostos de uma educação para a cidadania.

O que é mais interessante: manter as escolas separadas por classes sociais e incentivar em cada qual a formação de uma consciência de classe; ou, propor o convívio entre crianças de diferentes classes sociais e promover a identificação entre elas, e, a partir do reconhecimento das diferenças, poder abrir a reflexão sobre a questão da igualdade?

3. QUADRO DE FUNCIONÁRIOS E ORGANOGRAMA: OS RECURSOS HUMANOS DE UM PROJETO EDUCACIONAL

3. 1. CRITÉRIOS PARA TRABALHAR NAS CRECHES

A expressão numérica do quadro de funcionários representa também o que se pretende da qualidade das relações entre adultos e crianças na creche. Desde o seu início em 1982, as creches da USP têm como prioridade o atendimento integral às crianças, o qual considera em primeiro plano, como já foi dito, as demandas afetivas e de relação. É muito importante que as crianças se sintam bem na creche: segurança, respeito, afeto, necessidades físicas satisfeitas, são imprescindíveis. Sendo assim, a proporção adulto-criança para este atendimento precisa ser pensada a partir dessas considerações.

A experiência tem mostrado que, por mais que se cuide de fazer uma seleção criteriosa, que assegure os princípios fundamentais para esse atendimento, as pessoas não chegam preparadas para esse trabalho. É necessário um período de formação, que pode se estender por um tempo longo, conforme as condições, para que os funcionários, principalmente os educadores, ganhem alguma autonomia no planejamento e

desenvolvimento do seu dia-a-dia com as crianças. Isto porque o trabalho na creche pressupõe um coletivo articulado, diferente de outras escolas de educação infantil que atendem as crianças por um período de 4 horas, sem ter que se preocupar com a formação do hábito alimentar, rotinas de sono, etc. A rotina de período integral faz necessária a interlocução entre os setores de saúde, nutrição e psicopedagógico e entre os períodos da manhã e da tarde, porque as crianças ficam na creche em período integral, sendo que o período de trabalho dos educadores é de 6 horas. O educador tem que aprender a estar atento às necessidades nutricionais, de higiene, de conhecimento, de movimento, de sono, etc. Por outro lado, a cozinheira tem que poder acompanhar algumas preparações junto com as crianças e educadores, colaborando com os interesses dos grupos e os objetivos na educação das crianças. As funcionárias da limpeza precisam compreender os objetivos educacionais, a fim de poderem responder adequadamente às questões do dia-a-dia trazidas pelas crianças, pais e educadores. Ocorrem no dia-a-dia inúmeras situações como, por exemplo, qual deve ser a conduta quando uma criança entra com os pés de barro na sala recém limpa, quando alguém pede ajuda para amarrar os sapatos, quando cai um copo de água no chão, ou quando as crianças não saem para o pátio nos dias de chuva, que precisam ser refletidas em conjunto com essas funcionárias.

Bom, tudo isso para deixar claro que essa proposta depende de um quadro de funcionários relativamente estável para poder acontecer. Mas isto não é fácil conseguir em alguns setores. Por exemplo, é exigido dos educadores que tenham 2º grau completo, além da experiência de dois anos em trabalho com crianças. A remuneração para tal não é das melhores, perdendo para muitas escolas particulares que pagam o mesmo ou mais, e oferecem melhores condições. O período diário de trabalho nas escolas particulares é em geral de 4 horas (na creche este período é de 6 horas), há uma remuneração adicional para as horas de reunião, planejamento e relatórios, e ainda outros benefícios como férias maiores (de 2 meses ou mais por ano), cesta básica, etc. Assim, conforme o educador ganha experiência na creche, fica mais fácil conseguir um lugar

mais interessante no mercado. Além disso, boa parte dos educadores está cursando, ou já terminou, curso de nível superior, e, assim que surge a oportunidade de iniciar a carreira na especialidade na qual se formou, vai embora.

Uma questão importante de ser registrada é a que se refere ao enquadramento do educador de creche na carreira uspiana. Desde o início das creches da USP esteve posta a exigência de que o educador tivesse 2º grau completo, o que não era uma condição para o trabalho nas creches públicas do município. Até 1995 os educadores de creche na USP eram registrados como recreacionistas. Esse cargo veio do Estado, constava da descrição de funções e exigia o 2º grau. Podia, portanto, ser usado. Passados mais de 10 anos, os educadores das creches da Coseas, por ocasião da iminente revisão da carreira, se organizaram e encaminharam o pedido de alteração na descrição da função e de mudança de nome, passando de recreacionista para educador. A Comissão Central de Recursos Humanos da Universidade não aceitou a forma proposta pelos educadores, mas mudou o nome do cargo, que passou a chamar *técnico de apoio educativo*. Esse nome não foi incorporado pelos funcionários da Divisão de Creches, que continuaram a referir-se a esse cargo pelo nome de *educador*, denominação que será também adotada aqui. Na nova carreira da USP, o cargo de educador refere-se a pedagogos com curso superior completo. O que quer exatamente dizer esta qualidade de *apoio educativo*? Quem apoia é aquele que aceita e dá sustentação aos objetivos estabelecidos por outros? É esta uma condição heterônoma?

No quadro de funcionários das creches da Coseas existem três profissionais de nível superior, que compõe a equipe de coordenação, sendo necessariamente um pedagogo e um psicólogo. A maioria dos funcionários é composta por técnicos de nível médio: educadores, auxiliares de enfermagem, técnico administrativo e de nutrição. As equipes de cozinha, limpeza e os vigias⁷ são profissionais de nível básico. A Tabela 2 apresenta o número de funcionários por categoria e as respectivas cargas horárias diárias.

Tabela 2: Número de Funcionários nas Equipes da Creche Oeste

Categoria	Nível da Carreira	Número	Carga Horária
Educadores	técnico	25	6h
Equipe Cozinha	básico	4	8h
Equipe Limpeza	básico	4	8h
Vigias	básico	2	12/36h
Aux. Enfermagem	técnico	2	6h
Téc. Nutrição	técnico	1	8h
Téc. Administrativa	técnico	1	8h
Psicóloga	superior	1	8h
Pedagoga	superior	1	8h
Diretora	superior	1	8h

3. 2. A PROPORÇÃO ADULTO-CRIANÇA: UMA CONTA DIFÍCIL DE FAZER

A proporção adulto-criança na Creche Oeste varia conforme a faixa etária atendida: no máximo 5 crianças para um adulto no Berçário, chegando a 18 crianças por educador no Grupo 6. A creche está organizada a partir de dois grandes grupos - o Módulo I e o Módulo II - dentro de cada qual se diferenciam três grupos de crianças, divididos por faixa etária. A Tabela 3 apresenta a distribuição dos grupos nos módulos, relacionando o número de educadores ao número de crianças em cada grupo, e a faixa etária correspondente a cada um. O número de crianças atendidas é maior do que o número de vagas oferecidas, porque cada vaga representa um

⁷ Em meados de outubro de 1997 deixou de existir o cargo de vigia na Creche Oeste e passará a integrar a equipe, a partir de 1998, um zelador.

período integral de atendimento, que pode ser desdobrado em dois meios-períodos. Há também nos dois períodos educadores volantes, cuja função consiste no desenvolvimento de projetos com todos os grupos de um módulo, e na cobertura de faltas e horários de reunião⁸. Em geral a educadora volante desenvolve um mesmo projeto com todos os grupos do módulo em que trabalha, e combina com o educador fixo de cada grupo o dia do seu projeto.

Tabela 3: Creche Oeste: Número de Educadores por Grupo de Crianças nas Várias Faixas Etárias

	Grupos de Crianças	Número de Educadores	Número de Vagas	Faixa Etária (janeiro)
Módulo I	Berçário	3	16	4m a 18m
	Grupo 2	2	13	1a7m a 2a6m
	Grupo 3	1	13	2a7m a 3a6m
	Volantes	2		
Módulo II	Grupo 4	1	17	3a7m a 4a6m
	Grupo 5	1	17	4a7m a 5a6m
	Grupo 6	1	18	5a7m a 6a6m
	Volante	1		

Durante as 6 horas de trabalho diárias os educadores têm direito a 15 minutos de intervalo, o que demanda o estabelecimento de um rodízio, nem sempre de fácil execução. Este rodízio em geral é feito no momento de pátio ou de ateliê⁹. É importante ressaltar que a Creche Oeste tem um pátio todo "recortado", com muitas árvores e de difícil supervisão. Os educadores têm que ficar espalhados em pontos-chave, a fim de garantir a segurança das crianças. O desejo de estar ao lado dos colegas e

⁸ Todas as semanas são feitas reuniões da equipe técnica - pedagoga e psicóloga - com os educadores, sempre no horário das 12:00 às 13:00h. E para que os educadores dos grupos possam deixar as crianças para participar das reuniões é necessário que o educador volante assuma o seu lugar.

⁹ Os ateliês são momentos da rotina nos quais os educadores planejam várias propostas para todas as crianças do módulo, promovendo a interação entre crianças dos vários grupos e de diferentes faixas etárias. As crianças é que escolhem em qual ateliê querem participar. Entre as propostas destacam-se: o ateliê de artes, de faz-de-conta, de jogos de mesa, de construção, de histórias, de música. Cada educador é responsável pelo planejamento de uma das propostas, que acontecem diariamente no horário de chegada e algumas vezes também no final do dia, após o jantar.

poder conversar um pouco é assunto que com freqüência tem de ser retomado pela coordenação.

Dos 42 funcionários da Creche Oeste 40 são mulheres, e a maioria jovens, entre 20 e 35 anos, ou seja, em idade de terem filhos. Todos os anos são pedidas, portanto, várias licenças-maternidade (três em 96, quatro em 97), e é difícil que haja cobertura para tais licenças. Esse fato gera um ajustamento do quadro de funcionários todos os anos, durante vários meses. Quando essas licenças são coincidentes o problema se agrava, podendo gerar situações de desgaste e desânimo.

Essa proporção adulto-criança estabelecida no quadro de funcionários da Creche Oeste é modificada diante de várias situações da rotina: horários de café, reuniões de grupo e de módulo, horários de planejamento; e de outras que não são da rotina: licenças-maternidade, licenças médicas, demissões (às vezes demora vários meses para ser autorizada nova contratação), abonos, faltas e atrasos. Portanto, não é possível entender essa proporção apenas pelo que está previsto no quadro. Esse entendimento também fica modificado quando associamos a ele as características do espaço físico da creche. O fato de haver um pátio que contorna toda a creche, e do qual não se tem um alcance visual de toda sua extensão, significa que é sempre justo o número de educadores para fazer uma supervisão efetiva e poder estar junto às crianças no momento de pátio. Sendo assim, em qualquer situação de falta ficam prejudicados os horários de planejamento ou tem-se que deslocar funcionários de outras funções para a supervisão do momento de pátio.

O fato de não haver horários garantidos para as reuniões de planejamento e reflexão com os educadores tem como consequência um ajustamento significativo desta proporção. Num dia de reunião de Módulo I, por exemplo, 14 educadores participam da reunião (quando é possível) e permanecem 6 com as crianças¹⁰. Quando há falta de funcionários, sempre é dada a prioridade ao atendimento das crianças e as reuniões ficam prejudicadas. Mas, se considerarmos que as reuniões são essenciais à

¹⁰ É importante ter em conta que, embora o sono não seja obrigatório, um número significativo de crianças dorme neste horário. Se assim não fosse, não seria viável qualquer horário para as reuniões.

reflexão, orientação e planejamento do trabalho educativo, concluímos que são as crianças, de fato, que ficam prejudicadas.

Cabe assinalar aqui, que no ensino formal o professor tem reservado os horários para planejamento e orientação. Na creche, ao mesmo tempo que se colocam muitas metas a serem alcançadas, a estrutura ainda não está dimensionada para isso. Se por um lado existe a pressão pelos resultados no âmbito da aquisição de conhecimentos, por outro, a pressão atua no sentido de manter o trabalho num plano assistencial, já que na prática nem sempre os recursos humanos necessários estão disponíveis.

3. 3. OS DEGRAUS HIERÁRQUICOS

As diferenças salariais são expressivas, embora haja dentro de cada creche apenas um nível hierárquico, representado de um lado pelo diretor e equipe de coordenação, e de outro, pelos outros funcionários. Mas na equipe de coordenação apenas o diretor tem cargo de chefia, o psicólogo e o pedagogo são cargos técnicos. A direção de cada creche, por sua vez, está submetida hierarquicamente à direção da Divisão de Creches, que está submetida ao Coordenador da Coseas. O Coordenador é um cargo de confiança do Reitor, e muda a cada quatro anos.

De acordo com o projeto de carreira implantado em 1995 é feita a cada 2 anos uma avaliação de desempenho segundo critérios estabelecidos pela Comissão Central de Recursos Humanos - CCRH. De acordo com a pontuação alcançada o funcionário poderá mudar de nível. Cada nível representa 5% de acréscimo no salário. Mas do ponto de vista da função, o caminho é linear: não se muda de nível hierárquico ou mesmo de função por avaliação. As funções que envolvem representação são cargos de confiança. Em geral, as situações de avaliação de desempenho provocam tensões e prejudicam o clima de trabalho do grupo. A tradução numérica a partir de critérios previamente enunciados permite a comparação em assuntos que não são todos comparáveis. Assim, surgem

indisposições em relação à chefia e entre os próprios colegas. Um outro fator que cria dificuldades, é que já é pré-definido o limite de dinheiro disponibilizado para as avaliações. Sendo assim, as chefias não podem atribuir os níveis que corresponderiam às suas avaliações, o que se assemelha à montagem de um quebra-cabeças: é um jogo fechado, trata-se de encontrar a peça que melhor se encaixa no contorno desenhado. Recuperar um bom clima de trabalho após a avaliação leva algum tempo.

A estrutura hierárquica não é diretamente compatível com a formação de um coletivo que busca ver-se representado nas suas idéias e decisões. Na hierarquia os papéis independem das pessoas e qualquer um que ocupar uma posição na estrutura hierárquica vai ter que desempenhar o papel de acordo com aquilo que está previsto e em concordância com as decisões que emanam da instância que detém o poder. Um projeto educacional que pretende a formação de cidadãos autônomos não se adapta completamente a uma forma hierárquica. Sempre vão estar presentes contradições que devem ser pensadas e explicitadas nas situações concretas, pois que provavelmente encontram muitas formas de tradução nas questões do cotidiano.

4. TRABALHO E FAMÍLIA: COMO CONSIDERAR ESTAS RELAÇÕES AO MESMO TEMPO?

Como já dito anteriormente, algumas funcionárias têm seus filhos matriculados na creche, o que promove o encontro entre a vida pessoal e a vida profissional dessas funcionárias. É importante poder pensar o alcance dessa situação.

Quando um pai e/ou uma mãe traz um filho para a creche, descortina-se no trabalho o cenário da sua vida familiar. Já na matrícula é feita uma entrevista sobre a história do desenvolvimento de cada criança, das relações familiares, hábitos e características pessoais. Muitas questões familiares vêm à tona e têm que ser discutidas a partir da vida da criança

na creche. Se a relação do casal não vai bem, se existem problemas econômicos sérios, se alguém na família tem problema com drogas ou doenças, se o relacionamento com os filhos é difícil, enfim tudo que de alguma forma atinge de maneira importante a criança atendida na creche é alvo de atenção.

Ao partilhar com o profissional da creche problemas familiares ou domésticos cria-se uma expectativa de solidariedade e compreensão para com estas dificuldades. Muitas vezes, também em função das dificuldades da vida particular, a funcionária da creche é obrigada a faltar, chegar atrasada, sair durante o expediente, receber telefonemas no trabalho, etc. E quando a vida particular passa a interferir de modo a prejudicar a vida profissional as exigências tornam-se muitas vezes contraditórias. Até que ponto o trabalho pode conter as questões pessoais? Quando um funcionário deve ser punido administrativamente em função de questões humanamente compreensíveis e justificáveis? Claro que estas questões não estão limitadas aos funcionários que têm filhos na instituição. Qualquer um pode ter problemas particulares interferindo no campo do trabalho.

Mas quando se tem um filho pequeno em meio às questões que passam pela vida particular e profissional o alcance das questões é mais amplo; atinge a mãe/funcionária, seu filho e seus vínculos com funcionários e crianças da creche. E o educador, principalmente, cria vínculos de afeto com as crianças que trabalha, o que já o predispõe a um envolvimento com as questões que atingem essas crianças.

Os filhos dos funcionários, por sua vez, percebem as relações de trabalho da mãe: como são as relações com a chefia e com os colegas de trabalho, e os sentimentos que passam por elas. No caso dos educadores, também interessa muito aos seus filhos a relação que a mãe tem com o grupo de crianças com o qual trabalha. Principalmente no caso das educadoras que trabalham no berçário, esta relação parece atrair bastante a atenção dos filhos - no caso, mesmo daqueles que não estão na creche - e, com frequência, desperta ciúmes. Muitas vezes a relação da mãe com o(s) filho(s) sofre influência dessas relações com as outras crianças da creche.

na creche. Se a relação do casal não vai bem, se existem problemas econômicos sérios, se alguém na família tem problema com drogas ou doenças, se o relacionamento com os filhos é difícil, enfim tudo que de alguma forma atinge de maneira importante a criança atendida na creche é alvo de atenção.

Ao partilhar com o profissional da creche problemas familiares ou domésticos cria-se uma expectativa de solidariedade e compreensão para com estas dificuldades. Muitas vezes, também em função das dificuldades da vida particular, a funcionária da creche é obrigada a faltar, chegar atrasada, sair durante o expediente, receber telefonemas no trabalho, etc. E quando a vida particular passa a interferir de modo a prejudicar a vida profissional as exigências tornam-se muitas vezes contraditórias. Até que ponto o trabalho pode conter as questões pessoais? Quando um funcionário deve ser punido administrativamente em função de questões humanamente compreensíveis e justificáveis? Claro que estas questões não estão limitadas aos funcionários que têm filhos na instituição. Qualquer um pode ter problemas particulares interferindo no campo do trabalho.

Mas quando se tem um filho pequeno em meio às questões que passam pela vida particular e profissional o alcance das questões é mais amplo; atinge a mãe/funcionária, seu filho e seus vínculos com funcionários e crianças da creche. E o educador, principalmente, cria vínculos de afeto com as crianças que trabalha, o que já o predispõe a um envolvimento com as questões que atingem essas crianças.

Os filhos dos funcionários, por sua vez, percebem as relações de trabalho da mãe: como são as relações com a chefia e com os colegas de trabalho, e os sentimentos que passam por elas. No caso dos educadores, também interessa muito aos seus filhos a relação que a mãe tem com o grupo de crianças com o qual trabalha. Principalmente no caso das educadoras que trabalham no berçário, esta relação parece atrair bastante a atenção dos filhos - no caso, mesmo daqueles que não estão na creche - e, com freqüência, desperta ciúmes. Muitas vezes a relação da mãe com o(s) filho(s) sofre influência dessas relações com as outras crianças da creche.

A família é lugar propício para a intimidade. O trabalho no mundo capitalista não é. Como escreve Crochik (1995, p. 178):

A família é uma instância anacrônica no capitalismo, pois se este pede pela igualdade formal entre todos, que é a base da troca, aquela se caracteriza também pelo afeto que é individual, e como lugar no qual o indivíduo pode ter um refúgio frente à pressão social.

Mas quando a família está dentro do trabalho cria-se um terreno de contradições.

O trabalho em nossa sociedade segue ainda as exigências postas na ascensão da sociedade industrial. Há uma importante distinção entre o trabalho intelectual e o braçal, sendo que a alienação está presente em ambos. Como escreve Marcuse (1968, p.88):

O trabalho que criou e ampliou a base material da civilização foi principalmente labuta, trabalho alienado, penoso e desagradável - e ainda é. O desempenho de tal trabalho dificilmente gratifica as necessidades e inclinações *individuais*.

No trabalho, os alvos são a produtividade, a competitividade, os resultados alcançados. É necessário ser competitivo para continuar a existir. Hoje em dia, cada vez mais o trabalho está guiado pela satisfação da clientela. E mesmo na escola não há proposta que sobreviva sem a aprovação dos pais. Há algum tempo atrás, a escola era mais senhora de si, e era ela quem obrigava a família às suas regras e orientações. Atualmente as escolas competem por um lugar no mercado, e nesse jogo vale tudo para agradar os pais e convencê-los sobre a melhor proposta. Mesmo as empresas públicas têm que abrir os olhos para a questão da produtividade e do mercado. Os gerentes de todas as Divisões da Coseas - Alimentação, Serviço Social e Creches - já vêm recebendo, desde 95,

cursos de formação sobre o assunto, pondo-os a par do funcionamento do mercado atualmente e o que é necessário para manter-se competitivo. O mesmo acontece com o trabalho nos outros setores da produção em nossa sociedade. No caso da creche, a questão da competitividade apenas começa a existir.

Com a Constituição Federal de 1988, como já foi mencionado anteriormente, é que se reconhece o direito da criança de 0 a 6 anos à educação pré-escolar. E em 1989 a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em Viena, frutifica entre nós com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), por meio do qual os direitos das crianças e adolescentes deixam de ser declaração e passam à categoria de lei. E é só a partir desta mudança de enfoque que a família passa a ter algum poder de opinar sobre a educação que a instituição pretende para as suas crianças. O artigo 53¹¹ do Estatuto da Criança e do Adolescente garante à família o direito de participar da proposta educativa.

A partir destas mudanças, mas, principalmente, em função de que a economia de mercado passou a reger todas as esferas da vida, a creche tem de se preocupar também, e cada vez mais, com a satisfação de sua clientela. Pode acontecer, neste caso, dos objetivos da clientela serem diferentes daqueles que a instituição elegeu a partir dos seus princípios educacionais. Isso gera uma necessidade, que vai estar sempre presente, de que a instituição promova uma formação da clientela, afim de que o seu trabalho possa ser reconhecido e valorizado, e que também possa estar aberta para pensar mudanças sugeridas pela comunidade que atende.

Nas creches, esta formação sempre existiu e parte do entendimento de que pais e educadores são parceiros na educação das

¹¹ Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

crianças e devem, portanto, partilhar os objetivos que orientam suas ações. Esta formação é feita de várias formas: por meio dos relatórios semestrais, que os educadores escrevem sobre os processos de cada grupo; pela Gazeta, que dá uma visão do trabalho na creche como um todo, nas diferentes áreas; nas reuniões temáticas com os técnicos especialistas da Divisão de Creches; nas reuniões gerais, que são feitas anualmente com a coordenação da creche; no dia-a-dia, nas conversas formais e informais sobre situações particulares. Está sempre presente a disponibilidade de conversar o quanto for necessário para que os pais possam sentir-se seguros e bem atendidos.

A instituição tem de ser capaz também de operar dentro dos seus limites. Assim, seja a pressão da demanda, os desejos da clientela ou os problemas que afligem aqueles que nela trabalham, a instituição tem sempre que manter presente e funcionar dentro dos critérios de qualidade que norteiam sua proposta de atendimento. Essa é uma condição para a manutenção da própria instituição enquanto tal. Contudo, esses limites podem gerar uma certa frieza diante de situações de dificuldade que atingem as pessoas. Por isso, a forma de tratar estas questões tem que ser bem considerada. Esta frieza não pode se sobrepor a tudo e a todos o tempo todo, de forma irrefletida. Tem de haver alguma permeabilidade possível da instituição abrir exceções e poder reconsiderar suas regras frente a situações emergentes que envolvam crianças, pais ou funcionários. O poder de decisão não deveria pertencer às regras, mas às pessoas que as criaram. Mesmo diante de questões que não possam ser atendidas, deve-se manter uma postura cuidadosa com o outro, ajudando-o a entender e respeitar estes limites. Às vezes diante de situações violentas que a realidade impõe, não é possível à instituição fazer qualquer movimento, ela se mantém fria e não deve se afastar desta consciência, pois a frieza cria condições para o surgimento da violência. E a violência, como já foi dito, é o principal problema a ser enfrentado na atualidade.

Adorno (1995, p.119) aponta em seus textos as várias formas nas quais a frieza tem encontrado tradução nas nossas relações. Comentando sobre a frieza nas relações ele escreve:

Aqui vêm a propósito algumas palavras acerca da frieza. Se ela não fosse um traço básico da antropologia, e, portanto, da constituição humana como ela realmente é em nossa sociedade; se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito.

...

Hoje em dia qualquer pessoa, sem exceção, se sente mal-amada, porque cada um é deficiente na capacidade de amar. A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas.

Assim, se por um lado a frieza tornou-se necessária à nossa sobrevivência num mundo violento, por outro não podemos deixar que ela sirva à perpetuação da violência. Temos que conhecer a nossa própria frieza, tomar consciência da nossa forma de ser neste mundo e poder pensá-la. Se apenas nos adaptamos àquilo que a realidade nos exige de forma imediata, não criamos condições para superação dos limites que a realidade nos impõe. O exercício da crítica nos mantém preparados e desejosos de mudanças. A consciência dos nossos limites é guardiã das possíveis oportunidades; só assim saberemos reconhecer e promover momentos oportunos para mudanças essenciais.

Ao se pensar a proposta de uma educação dirigida a uma auto-reflexão crítica e que seja orientada neste sentido desde a primeira infância, tem-se que considerar que os educadores chegam já adultos e formados possivelmente em condições de alienação, como é o caso da maioria das escolas em nossa sociedade. Além disso, há outros fatores a

serem considerados: o próprio vínculo de emprego, que condiciona as relações na instituição; também a forma como se dá a expectativa de resultados, que é uma determinação importante; a relação com a autoridade; some-se a isso a falta de status da profissão de educador, os baixos salários, e a falta de perspectiva de melhorias a curto prazo.

Pensando nisso tudo, faz-se fundamental que ao mesmo tempo que se educam as crianças, se eduquem os educadores (incluindo todas as pessoas da creche: cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, direção, etc.) e pais. Poucos recursos estão colocados favoravelmente de antemão. É, talvez, somente na sincronicidade desses processos que se pode revelar o sentido desse trabalho e o afeto tão necessário a essas relações. Não é possível exigir o afeto, mas tampouco se pode abrir mão dele. O afeto é absolutamente necessário na relação com crianças pequenas. É possível que o que faça surgir o afeto seja a identificação dos educadores, que eles possam reconhecer-se nos sentimentos, desejos, sofrimentos, alegrias e conquistas das crianças que educam.

5. A HISTÓRIA DA CRECHE OESTE: o PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA EQUIPE ¹²

A Creche Oeste foi inaugurada em 1990 no Campus Armando Sales Oliveira - CUASO - ao lado da Prefeitura Universitária. É importante registrar que de 1986 a 1990 existiu neste lugar a Creche da Prefeitura Universitária - PCO, fruto da conquista dos funcionários da PCO, e que também pertencia à Coseas.

A Creche da PCO tinha capacidade para atender até 25 crianças em período integral. Funcionava num prédio adaptado, ou seja, que não havia sido construído para esse fim, e nela trabalhavam 7 funcionários: 4 educadores, 1 cozinheira, 1 funcionária de serviços gerais e 1 diretora. Os

¹² As informações anteriores a 1992 e aquelas que se referem ao trabalho nas outras creches da rede da Coseas foram obtidas em entrevista com as pessoas responsáveis por esse serviço nesse período.

recreacionistas trabalhavam 8 horas, e a creche atendia somente filhos de funcionários da PCO. Durante 4 anos, ao que parece, esses funcionários desenvolveram seu trabalho num clima de tranqüilidade e coleguismo: "A gente era unido, era como uma família." , comenta a cozinheira, única funcionária que permanece na creche desde então até o presente momento.

Durante a construção do prédio da Creche Oeste as crianças e funcionários da Creche PCO ficaram alocados na Creche Central durante 11 meses. Após a reforma, a creche passou a ter capacidade de atendimento para 100 crianças em período integral, os educadores passaram a trabalhar 6 horas diárias, ao invés de 8 horas, o número de funcionários passou de 7 para 38¹³, e passou a contar com uma equipe técnica (psicóloga e pedagoga) presente na creche. Nesta transição, as crianças que já eram atendidas na Creche PCO permaneceram na Creche Oeste, e os funcionários também, sendo que outros tiveram que ser contratados.

Nesse processo de mudança algumas situações criaram um mal-estar, parece que principalmente entre os funcionários antigos, que tinham expectativas de melhorias que não se realizaram. Um alvo importante desta expectativa era o cargo de coordenador de módulo, que existia já na Creche Central e que é melhor remunerado; mas que não foi aprovado para o quadro da Creche Oeste. Surgiram, desde o início, dificuldades nas relações. Já no relatório anual¹⁴ de 1990 da Creche Oeste consta o problema de absenteísmo:

Nesses últimos três meses registramos um índice elevado de faltas entre as recreacionistas, mesmo ainda estando em período de experiência.

¹³ Em 1991 foram criadas as duas vagas de vigias diurnos, e em 1993 o quadro foi ampliado em mais dois educadores, passando a Creche Oeste a ter um quadro fixo de 42 funcionários.

¹⁴ O relatório anual é um instrumento criado pela Divisão de Creches da Coseas com o objetivo de registrar e avaliar o trabalho desenvolvido em todos os setores das creches: saúde, nutrição, psicopedagógico e administrativo, a cada ano. Consta dele também uma proposta de planejamento para o ano seguinte. O relatório é feito pela direção de cada creche, com a colaboração do(a) pedagogo(a) e do(a) psicólogo(a), e é entregue para a diretora da Divisão de Creches. Os relatórios anuais das creches da Coseas ficam arquivados e podem ser consultados na Divisão de Creches. A diretora da Divisão redige também um relatório anual da Divisão de Creches, com informações sobre todas as creches, que é entregue para o Coordenador da Coseas.

Em decorrência desse fato houveram várias reuniões da chefia técnica com os funcionários para reforçar as normas administrativas, quanto às faltas e atrasos. Embora tenha havido uma melhora mais para o final do ano, ainda não estamos na situação ideal.

E ao final do 1º semestre de 1991 a situação ainda permanecia difícil, como aparece no relatório:

Em relação ao quadro de pessoal, a creche iniciou o ano com duas vagas de recreacionistas, mas entre fevereiro e junho, houve mais seis demissões, o que prejudicou o desenvolvimento do trabalho e retardou a entrada das crianças do Berçário I.

...

Em relação à freqüência, verifica-se uma presença maior dos funcionários que cumprem jornada de 8 horas e dos auxiliares de enfermagem. Houve um índice alto de absenteísmo entre os educadores.

Em 1991 houve ainda a transferência da diretora, assumindo em seu lugar a psicóloga. A pedagoga demitiu-se em outubro, permanecendo a creche sem equipe técnica até março de 1992, quando foi contratada nova psicóloga.

Em 1992, conforme consta no relatório anual, a Creche Oeste recebeu 14 educadores novos, sendo 6 em março e 8 entre junho e agosto. O grupo nessa época era de 24 educadores, o que significa que só nesse ano houve uma mudança de 58% do quadro.

Junto às crianças do Módulo II (entre 4 e 6 anos) o clima era de dificuldade em 1992. Havia muita agressão. O uso dos palavrões pelas crianças era intenso, tanto na relação entre elas, como com os funcionários e até com as pessoas que passavam na rua. Além disso, as crianças dos grupos maiores batiam e chutavam muito os adultos, alguns fugiam da creche quando encontravam a porta momentaneamente aberta, subiam no telhado como forma de desafio, quebraram várias vidraças atirando objetos

contra elas intencionalmente, e chegaram a cuspir na cara dos educadores e até da psicóloga.

Os educadores pareciam não saber o que fazer, ao mesmo tempo em que era visível, em muitas ocasiões, que desviavam o olhar diante das transgressões das crianças. Na fala dos educadores, o problema estava nas famílias e eles insistiam junto à psicóloga para que fossem tomadas providências no sentido de que os pais assumissem a responsabilidade pelas ações que os filhos praticavam e cuidassem de colocar limites e educá-los para que pudessem estar melhor na creche. Mas, conversando com os pais, podia-se saber que a maioria das crianças não se comportava em casa da forma como fazia na creche. Poucas tinham questões importantes a serem orientadas junto aos pais. Era dentro da creche mesmo que devia-se buscar uma explicação e uma solução para o problema.

Os furtos entre os funcionários também eram freqüentes. Ninguém se arriscava a deixar uma bolsa ou qualquer outra coisa de valor sem uma vigilância rigorosa ou então trancada a chave. Furtava-se dinheiro, lanches, equipamentos (um gravador de uma educadora que mais tarde foi devolvido), tesouras, e até o papel higiênico da creche sumia dos banheiros.

Ao mesmo tempo, em 1992, a Creche Central tinha um trabalho que fluía bem e tinha conquistado reconhecimento e satisfação dos pais, dos funcionários e da comunidade. Na Carochinha, creche da Coseas em Ribeirão Preto, também tudo acontecia bem, uma creche sem rotatividade de funcionários, cujo trabalho ganhava maturidade. Da Creche Saúde pouco se comentava, a não ser das más condições do prédio. E na Creche Oeste ninguém estava satisfeito nem tinha do que se orgulhar. Os funcionários também não podiam reconhecer-se naquele trabalho, e toda a responsabilidade era repassada para os pais e para a própria coordenação e direção das creches, que não ofereciam as condições necessárias para um bom trabalho. Havia uma indisposição de grande parte dos funcionários (não é possível afirmar isso da parte do grupo como um todo, já que alguns não se manifestavam e outros, como é o caso dos vigias, sempre estiveram

disponíveis) com a coordenação da creche e, ao mesmo tempo, esse mal-estar não era colocado claramente. Aparecia como esquecimentos, atrasos nas reuniões, o alto índice de faltas e um ar de descrédito diante de algum incentivo ou de alguma proposta.

Por outro lado é possível perceber que a coordenação trazia idéias prontas e, ao mesmo tempo que considerava com todo o cuidado as propostas e a forma de atendimento previsto para as crianças, não tinha a mesma atenção ao considerar a história e a relação com os funcionários. Consta do relatório de 1991 a seguinte avaliação:

"O trabalho de formação dos profissionais foi planejado para o ano de 1991, a partir de uma avaliação realizada no final do ano de 1990, quando se verificou as dificuldades que os recreacionistas vinham encontrando no desenvolvimento do trabalho. Tais dificuldades apresentavam-se principalmente na elaboração do planejamento, na incompreensão da necessidade da rotina e na falta de conhecimento para trabalhar a questão dos limites."

Nessa avaliação os educadores estão colocados numa situação de deficiência de uma forma unilateral. Não há registro sobre o entendimento que os funcionários tinham das dificuldades vividas. É provável que existissem causas não explicitadas nessas situações.

Nesse mesmo ano de 1991 a equipe técnica apresenta um Projeto de Trabalho da Área Psicopedagógica, que consta do relatório anual, elaborado nas seguintes bases:

"INTRODUÇÃO

A função desse projeto é contextualizar a área psicopedagógica da Creche Oeste, dentro da concepção de creche enquanto espaço educativo, da Divisão de Creches COSEAS/USP.

Esse projeto pretende ser o eixo organizador que torna possível uma concretização da proposta, apontando caminhos, definindo objetivos, explicitando a metodologia adotada e a forma como pretende ser

desenvolvido, garantindo a possibilidade de uma constante avaliação e redimensionamento do trabalho.

Dentro de uma proposta que acredita na construção do conhecimento via interação, esse projeto é uma pequena parte do todo que será construído no cotidiano, por todos aqueles que trabalham na creche. Sendo assim, questões, sugestões e críticas devem ser realizadas, para que seu desenvolvimento e sua operacionalização alcancem os fins desejados.

Para que esse projeto possa ser melhor compreendido é necessário a definição de seus pressupostos teóricos ou seus fundamentos.

A delimitação desse projeto de trabalho passa pelo entendimento da função social da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, qual a concepção de educação, como a criança se desenvolve, como aprende, como se estabelece a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e qual o papel do educador.

É através da explicitação desses marcos teóricos que construímos um projeto, com uma base que forneça sustentação à ação do educador, norteando seu trabalho e dirigindo as várias atitudes que acontecem no seu cotidiano."

Na leitura dessa proposta é possível perceber que o ponto de partida é teórico, e não há nenhuma referência à história e às questões atuais presentes nas relações. A verdade está com a teoria, que dita as concepções sem que haja a consideração e apropriação da história da instituição e das características, qualidades e anseios daqueles que ali trabalham. Não há espaço para a consideração da experiência. Mesmo que o espaço para críticas e sugestões esteja nomeado, ao não se referir às situações concretas e não partir de uma reflexão sobre a experiência, os funcionários não poderiam reconhecer-se nesta proposta. Se existem dificuldades importantes presentes nas relações e o ponto de partida do projeto educativo não passa por elas, então o espaço para as críticas e sugestões está virtualmente determinado pelo enfoque teórico, e a experiência é negada. É possível fazer um projeto educativo somente a partir de marcos teóricos?

Essa autoridade da teoria sobre a práxis é um equívoco. A ação não deve servir à confirmação da teoria, ela precisa estar livre e poder reconhecer a cada momento os limites e possibilidades que a realidade oferece. Adorno (1995) em seu texto *Notas Marginais Sobre Teoria e Praxis*, reflete amplamente sobre esse tema. Alguns comentários dessas "Notas" ajudam a esclarecer o ponto em questão (1995, p.227):

Se teoria e práxis não são nem imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da práxis à teoria - isso é o que se quer dizer por *momento espontâneo* nas considerações que seguem. Mas a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disso, nem a práxis transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a práxis fôsse o critério da teoria, converter-se-ia, por amor ao "thema probandum", no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a práxis se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria.

...

A relação entre teoria e práxis, uma vez distanciadas uma da outra, é a da virada qualitativa, não a da transição, muito menos a da subordinação. Elas estão em relação de polaridade entre si. Precisamente aquelas teorias que não foram concebidas com vistas à sua aplicação são as que têm maior probabilidade de serem frutíferas na prática, mais ou menos analogamente ao que ocorreu nas ciências naturais entre a teoria do átomo e a cisão nuclear: o geral, o relativo a uma práxis possível estava contido na razão orientada em sentido tecnológico, e não porque esta tivesse em vista a aplicação.

...

A práxis é a fonte de onde a teoria extrai suas forças, mas não é recomendada por esta.

Pensando assim, por mais que uma teoria seja uma referência para uma prática, esta não pode ser planejada considerando apenas os aspectos teóricos. A abertura à experiência é o momento de autonomia da teoria e da própria práxis, uma não pode limitar a outra.

Em setembro de 1993 a equipe de coordenação ficou novamente completa, com a chegada da nova pedagoga. Ela vinha da experiência de educadora na Creche Central, onde trabalhara 7 anos. Pela primeira vez assumia um cargo de pedagoga e de coordenação. Tinha muito presente o olhar do educador e pôde ajudar em vários momentos a esclarecer questões desse ponto de vista. Logo na primeira semana, por ocasião da demissão de uma educadora, pôde perceber e ter a dimensão do mal-estar das crianças em meio ao conflito entre educadores e coordenação. A educadora havia pedido demissão e estava indisposta com a coordenação; saiu para o pátio comentando e fazendo trejeitos imitando a pedagoga. Quando esta saiu no pátio as crianças comentaram sobre o fato, e as duas educadoras presentes negaram, afirmando que as crianças estavam mentindo. As crianças insistiram, confirmando a cena que haviam presenciado. É provável que no dia-a-dia acontecessem situações semelhantes a essa, o que dá elementos para pensar como é que as crianças estavam podendo entender e reagir a semelhantes circunstâncias.

A este respeito escreve Schmidt (1975, p.28):

Creemos que os caprichos das crianças não são mais do que reacções a comportamentos pedagógicos falsos da parte das educadoras, condicionadas por processos inconscientes. Conhecemos muitos casos em que o mau humor persistente de uma criança se modificou a partir do momento em que a educadora analisou e tomou consciência da sua atitude a seu respeito.

As crianças percebiam que algo não ia bem com os seus educadores e é possível supor que eles, por sua vez, até desejassem que as crianças quebrassem a creche, cuspissem e xingassem. Expressavam

assim algo do mal-estar presente nas relações. É provável que a situação hierárquica tenha funcionado como um entrave nestas questões. Se o conflito não se desse em meio a uma relação de poder talvez as duas partes tivessem conseguido resolvê-lo de forma mais satisfatória.

Uma outra fonte de constante mal-estar para os educadores está ligada às refeições que eles oferecem para as crianças, mas que não podem compartilhar. Por vezes as crianças chegam a sugerir que seus educadores experimentem alguma preparação, porque está uma delícia, ao que eles respondem que não podem, pois estão expressamente colocadas restrições neste sentido. O que sobra nas tigelas, depois que todas as crianças comeram, é oferecido no refeitório de funcionários. Só em 1997 os educadores começaram a comentar abertamente com a coordenação o mal-estar que sentem quando oferecem aquelas "preparações deliciosas", os pães de queijo quentinhos, o mousse de maracujá, a galinhada, a pizza de muzzarela, etc.

A creche tem um trabalho de incentivo à alimentação das crianças, busca-se encorajá-las a experimentar todas as preparações. Tendo em vista este objetivo, com o fim de ajudar a criança, incentivá-la, dizer o quanto é gostoso, o educador pode degustar as preparações. Mas só nestas condições. O entendimento é que os adultos podem controlar e adiar suas vontades. Algumas vezes, porém, alguém da coordenação surpreende uma educadora comendo escondido; houve casos em que a educadora engoliu o pedaço que pôs na boca inteiro, numa tentativa desesperada de que o outro não percebesse o que ela havia feito. Tais situações além de serem constrangedoras para todos, são contraditórias com uma educação para a autonomia. Nesse caso, o princípio de que a comida feita na creche é só para as crianças e que os adultos têm que controlar a sua vontade, tem de ser retomado e discutido com esses funcionários.

O fato de em 1997 os educadores começarem a falar abertamente desse assunto com a coordenação indica que há espaço para as pessoas se colocarem e expressarem pontos de vista diferentes sobre as questões da sua prática. Com o passar do tempo e mediante ações

intencionais neste sentido, foi possível construir uma relação de confiança com os educadores (e também com os outros funcionários) e muitas questões puderam ser resgatadas. É claro que muitos deles, devido à alta rotatividade, eram herdeiros de questões que eles próprios não haviam vivenciado. No entanto, eram defensores fiéis de seus antecessores. Seria precipitado pensar tão somente que esse comportamento se dá por um espírito corporativista, o qual funciona por mecanismos de adesão que predispõem a um entendimento sempre preconcebido dos fatos. Talvez estivessem presentes no ambiente sinais que referendavam essas interpretações e que podiam ser lidos e compartilhados pelo grupo. Será que a própria hierarquia já não predispõe ao corporativismo?

Na história da Creche Oeste, 1994 foi um ano marcado pela greve, que colocou os funcionários todos de um mesmo lado: coordenação, educadores, limpeza, cozinha, técnicas administrativa, de nutrição e enfermagem, e vigias. Todos discutiam e participavam, ou não, da greve. O grupo pôde refletir sobre a forma de lidar com as suas diferenças e a forma de coerção com os fura-greve. De volta ao trabalho houve a surpresa da saída da diretora, cujo cargo permaneceu vago até dezembro, quando a psicóloga assumiu esse lugar. No período de julho a dezembro a Creche Oeste ficou sob a direção da diretora da Divisão de Creches. Nesse ano houve também a demissão de 6 educadoras (25% do quadro). 1994 ficou conhecido na creche como "o ano da quebra das barreiras"; foi quando o grupo começou a praticar uma interlocução mais intensa, como aparece no relatório anual:

"O que mais marcou este ano, foi a mudança significativa na forma das relações entre educadores, coordenação e crianças, que se traduziu num ambiente mais propício ao desenvolvimento do trabalho educativo. Isso pôde ser avaliado pela equipe (queda das barreiras, satisfação com o trabalho...) e pela primeira vez notamos a disponibilidade dos educadores para trabalhar com as crianças do Módulo II e para explicitar mais suas questões junto à coordenação."

A pedagoga promoveu uma interlocução com o grupo de educadores, procurando que eles opinassem nas situações do dia-a-dia, que ajudassem a encontrar propostas e se comprometessem com elas. Depois, se ocupou de retomar cada combinação, avaliar e apontar onde os compromissos não estavam sendo atendidos. Nesse vaivém os educadores foram podendo se reconhecer nas propostas e assumir a responsabilidade pelo trabalho desenvolvido na creche. E eles tinham muitas respostas, porque sabiam onde estavam muitos problemas. O mesmo procedimento foi adotado com todas as equipes: saúde, cozinha e limpeza. A equipe de coordenação cuidou também de retomar e explicitar a racionalidade das regras da instituição, de modo que os funcionários pudessem entender a importância de cada uma e argumentar quando discordavam. Ao mesmo tempo ficou posto que as regras nem sempre são suficientes para dar conta de todas as situações, e que se deve estar aberto para pensar as exceções. Neste sentido as regras não devem aprisionar as ações, e podem ser sempre repensadas. Os assuntos administrativos não foram tratados à parte do trabalho educacional, mas junto com ele. E o mesmo tratamento que se pretende com as crianças com relação ao respeito, à participação e à autonomia, foi assumido em grande parte com os funcionários. Nesse mesmo ano, os educadores passaram também a coordenar as reuniões de pais semestrais, para contar sobre o trabalho que eles desenvolveram com as crianças. Antes estas reuniões eram coordenadas pela pedagoga, psicóloga ou diretora, e os educadores apenas contavam sobre a sua prática, sem terem que se responsabilizar por ela.

Ainda em 1994 têm início dois projetos que vão marcar a história da creche: o Lixo Zero¹⁵ e a Oficina de Informação¹⁶. Ambos os projetos

¹⁵ O Projeto Lixo Zero nasceu da parceria com o USP Recicla, projeto ligado à Reitoria e que iniciou na Universidade em 1994. Foi feito um estudo dos resíduos produzidos pela creche e, a partir daí, ficou posta a possibilidade, em função das características do consumo, da creche não produzir lixo. Iniciou-se a coleta seletiva do papel, a compostagem dos resíduos orgânicos, a redução do consumo de copos descartáveis e o reaproveitamento de embalagens. Com estas medidas 90% dos resíduos deixaram de ir para a lixeira. Os restantes 10% estariam sendo destinados para a coleta seletiva municipal assim que esta retomasse suas atividades.

vão contribuir, ao lado do esforço da equipe de coordenação, para construir uma relação de compromisso entre os funcionários, para a mudança da auto-imagem da Creche Oeste e de todos que nela trabalham.

O projeto Lixo Zero está pensado de modo a que todos colaborem no processo de compostagem dos restos de alimentos. Uma mesma tarefa igual para todos: crianças, educadores, funcionárias da limpeza, cozinha, administração, auxiliares de enfermagem, vigias e coordenação, vão depositar resíduos orgânicos na composteira, revirar os montes, cobri-los e regá-los. O fato de todos irem mexer com o "lixo" propõe um momento de "quebra de hierarquias": todos fazem uma mesma tarefa, com a mesma periodicidade e do mesmo jeito. Só que é uma tarefa quase humilhante: mexer com resíduos, larvas e cheiro ruim. Algumas pessoas não podiam nem chegar perto, e foi necessário conversar e entender este sentimento de nojo, e até poder aprender que o cheiro deste processo é estranho, mas não propriamente ruim, no sentido de que não há nada perigoso para a saúde. Muitos puderam aprender a reconhecer este cheiro e deixaram de senti-lo como ruim. Esta discussão abriu caminho também para se conversar sobre as dificuldades e o sentimento de humilhação presente na tarefa de limpar bundas de nenes, trabalho este que é alvo de discriminação, que se pode perceber em comentários como "estudou tanto para limpar bunda de nenê!" ou "você merece coisa melhor".

As funcionárias da limpeza ficaram especialmente interessadas e surpresas com o fato de todos estarem lidando com o lixo. Esta situação serviu como indicadora de compromisso e igualdade no tratamento das relações, que pôde encontrar sintonia em outras situações do dia-a-dia. Esta contemporaneidade entre situações que não estão diretamente relacionadas, mas que são afinadas no sentido que imprimem aos fatos, criam um ambiente de trabalho favorável. Mostra que o que se pensa e o que se quer encontra tradução nas ações do cotidiano.

¹⁶ Este projeto é fruto da parceria do PROESI, Programa Serviços de Informação em Educação, do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da ECA/USP e da Divisão de Creches - COSEAS/USP. A idéia é um serviço de informação para crianças; uma proposta interativa, que pretende disponibilizar para as crianças os bens da cultura ao mesmo tempo em que as entende como sujeitos produtores de cultura. Neste âmbito está priorizada a formação do leitor em suas várias dimensões.

O projeto Lixo Zero teve início em novembro de 94 e encontrou projeção na mídia já no 1º semestre de 95, tendo sido divulgado no jornal da USP, nos telejornais locais da Globo e no Programa X-Tudo da TV Cultura, que levou ao ar em vários momentos esta reportagem. Este reconhecimento público foi encorajador e contribuiu para a autoconfiança do grupo.

A Oficina de Informação foi inaugurada em novembro de 1994 em parceria com o Proesi, sob a orientação do Prof. Dr. Edmir Perrotti, e tem como objetivo disponibilizar para todo o público da creche - crianças, pais, funcionários e ex-alunos - os bens culturais acessíveis através dos diversos veículos: livros, jornais, televisão, revistas, vídeo, CD's, histórias da tradição oral, internet, etc. Ao mesmo tempo está presente o entendimento de que todos são também produtores de cultura, e, nesse sentido não se valoriza somente as obras acabadas e de valor consagrado, mas tudo aquilo que faz sentido para cada um.

Quando teve início o projeto da Oficina, a creche estava começando a superar as dificuldades na relação com as crianças e funcionários, mas os materiais ainda se encontravam recuados no alto das prateleiras, o que não combinava com a proposta da Oficina. Desde o início a Oficina de Informação inaugura na Creche Oeste uma nova forma de relação, corajosa e confiante, com toda a comunidade. Rompe até com uma barreira invisível que há na creche e que diferencia o tratamento das crianças e dos funcionários, como no caso mencionado das refeições. Na Oficina todos podem servir-se à vontade de todos os recursos disponíveis. E também não há mecanismos de controle ostensivos. Os livros e fitas de vídeo podem ser retirados e levados para casa. Cada um registra o quê e quando retirou; no caso das crianças os educadores fazem este registro. As crianças que já saíram da creche podem retornar a qualquer momento e retirar livros e fitas. E ao voltar, provavelmente vão encontrar fotos suas e de seus colegas na gaveta da memória, ou mesmo no painel de fotos. Isso faz parte da proposta de promover a apropriação deste espaço pelas crianças, de que elas possam se reconhecer nele. E o que é mais importante nessa relação é que não se perde de vista que a criança é mais

importante que os materiais, e se estes se estragarem isto não deve recair sobre a criança como culpa, mas servir para entendê-la e orientá-la, de modo a que ela possa um dia cuidar dos materiais porque reconhece a importância que eles têm para ela. Esta atitude também está presente no caso dos atrasos na devolução dos livros, perdas, etc. Vê-se nesta forma de tratamento uma posição muito distinta, por exemplo, das escolas que cobram multa por atraso na devolução de livros. Ao introduzir a racionalidade da troca nessa situação a escola corre o risco de contribuir para a transformação da própria formação em mercadoria.

A Oficina de Informação tem uma preocupação estética importante: os cuidados com a apresentação dos livros e outros materiais (almofadas, painéis, móveis, etc.) às crianças são levados muito a sério e é tudo pensado e cuidado. Ao mesmo tempo não há rigor no tratamento com as crianças, que podem manusear tudo com liberdade, mudar as coisas de lugar, usá-las da forma como tiverem vontade. Há sempre dois (chegaram a ser três) bolsistas na creche, responsáveis pelo acompanhamento do projeto, e que participam de propostas com as crianças, da formação dos educadores e pais, do controle e cuidado com os materiais, entre outras coisas. O espaço da Oficina está sempre arrumado e em 1997 ela recebeu móveis e equipamentos novos, todos especialmente planejados para ela e fruto da avaliação dos pesquisadores e dos funcionários da creche. Toda essa atenção na forma de apresentar os materiais serviu de inspiração para todos os funcionários, e depois de um ano essa preocupação já encontrava tradução em muitas ações na creche.

A Oficina de Informação é a primeira proposta que chega à creche na forma de parceria entre a pesquisa e o serviço. Geralmente os pesquisadores utilizam a creche como campo de pesquisa e não como parceira nas reflexões, observando os limites e sugestões da prática. Até o presente momento a Oficina depende para o seu funcionamento de recursos materiais e humanos fornecidos pela pesquisa. No entanto, o objetivo é que este projeto possa ser assimilado integralmente pela creche, tornando-se independente do Proesi, e que haja recursos disponíveis para isso.

importante que os materiais, e se estes se estragarem isto não deve recair sobre a criança como culpa, mas servir para entendê-la e orientá-la, de modo a que ela possa um dia cuidar dos materiais porque reconhece a importância que eles têm para ela. Esta atitude também está presente no caso dos atrasos na devolução dos livros, perdas, etc. Vê-se nesta forma de tratamento uma posição muito distinta, por exemplo, das escolas que cobram multa por atraso na devolução de livros. Ao introduzir a racionalidade da troca nessa situação a escola corre o risco de contribuir para a transformação da própria formação em mercadoria.

A Oficina de Informação tem uma preocupação estética importante: os cuidados com a apresentação dos livros e outros materiais (almofadas, painéis, móveis, etc.) às crianças são levados muito a sério e é tudo pensado e cuidado. Ao mesmo tempo não há rigor no tratamento com as crianças, que podem manusear tudo com liberdade, mudar as coisas de lugar, usá-las da forma como tiverem vontade. Há sempre dois (chegaram a ser três) bolsistas na creche, responsáveis pelo acompanhamento do projeto, e que participam de propostas com as crianças, da formação dos educadores e pais, do controle e cuidado com os materiais, entre outras coisas. O espaço da Oficina está sempre arrumado e em 1997 ela recebeu móveis e equipamentos novos, todos especialmente planejados para ela e fruto da avaliação dos pesquisadores e dos funcionários da creche. Toda essa atenção na forma de apresentar os materiais serviu de inspiração para todos os funcionários, e depois de um ano essa preocupação já encontrava tradução em muitas ações na creche.

A Oficina de Informação é a primeira proposta que chega à creche na forma de parceria entre a pesquisa e o serviço. Geralmente os pesquisadores utilizam a creche como campo de pesquisa e não como parceira nas reflexões, observando os limites e sugestões da prática. Até o presente momento a Oficina depende para o seu funcionamento de recursos materiais e humanos fornecidos pela pesquisa. No entanto, o objetivo é que este projeto possa ser assimilado integralmente pela creche, tornando-se independente do Proesi, e que haja recursos disponíveis para isso.

Em 1995 verifica-se que o quadro de funcionários da creche permaneceu bastante estável, tendo havido o pedido de demissão de apenas uma educadora (4,1%), a qual não quis retornar da licença-maternidade. O relatório anual de 95 começa assim:

"1995: Um ano de grandes realizações para a Creche Oeste. Hoje temos uma identidade própria e estamos orgulhosos do nosso trabalho. O compromisso encontra tradução nas ações de todas as equipes, e há um clima de envolvimento, confiança e respeito pelo trabalho uns dos outros."

Um trabalho que foi muito significativo em 1995 para o grupo de funcionários e pais da creche foi o lançamento da **Gazeta Oeste**. A Gazeta deu voz aos funcionários para poderem expor suas práticas. Escrever é uma forma de apropriação e divulgação do trabalho. Todas as matérias foram escritas pelos funcionários da creche e se constituem em reflexões sobre a prática. Alguns precisaram da ajuda de um escriba, que ajudasse no processo de escrita, como no caso da equipe da cozinha, que contou com a ajuda da técnica dietética para escrever a sua matéria. A única dificuldade é que não houve espaço para todas as matérias escritas, e algumas acabaram não sendo publicadas, o que gerou um certo desagrado. Para os pais, a Gazeta também se revelou um instrumento interessante, que possibilitou que eles pudessem ter uma idéia melhor do trabalho da creche como um todo, com todas as faixas etárias. Tal compreensão se traduz também como tranquilidade e confiança na instituição.

É interessante observar nesse processo que os funcionários ganharam voz na instituição, seja na coordenação da reunião de pais, na participação na Gazeta Oeste, ou nas conversas informais do dia-a-dia. A prática se abriu à experiência. No entanto, é importante considerar que existe um olhar e um controle da equipe de coordenação sobre o trabalho desenvolvido na creche e sobre tudo que é dito a respeito desse trabalho, seja nas reuniões de pais, na Gazeta ou nas situações informais. Afirmar que os funcionários expressam o que realmente pensam em situações nas

quais estão presentes relações de poder, é ir longe demais. No entanto, existem outros indicadores, que se revelam na "gratuidade" de algumas ações, na participação voluntária em assuntos coletivos, que serão apontados em seguida, que permitem supor o conteúdo de verdade dessas relações.

Em 1996 têm início algumas ações que visam os cuidados com os funcionários. Uma das propostas, ligada à fisioterapia, consiste, entre outros procedimentos, em reuniões semanais de exercícios posturais, que são acompanhadas pela psicóloga. Participam só as equipes de limpeza, da cozinha e do berçário, pois com os outros funcionários não foi possível encontrar um momento na rotina para essa finalidade. A equipe da limpeza resistiu no início a participar desta proposta e a psicóloga mesmo assim as convidava a irem até a sala, e elas sentavam e conversavam do porquê desta falta de vontade. Foi quando uma delas trouxe a queixa de que ela não via sentido nos exercícios enquanto algumas providências práticas e muito simples, como providenciar cabos mais compridos para as vassouras, não fossem tomadas. Essa funcionária apontava as contradições e o mal-estar que elas provocam: de que adianta cuidar de um problema que continuamos a provocar? Só depois de sentar com a diretora e poder esclarecer quais as providências que haviam sido tomadas e porque não se viam os resultados, é que o grupo se dispôs a participar. Mas, mais que um espaço de exercícios, este fórum se constituiu como um importante momento de encontro de cada equipe; poder relaxar e trocar alguma conversa, mesmo que não tenha nada a ver com o trabalho. E se o grupo está desanimado, então não se faz os exercícios e se utiliza este tempo para conversar. A tarefa, no caso os exercícios, não está colocada acima das pessoas, mas a serviço delas.

O ano de 1996 reflete um aprofundamento e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, fruto de um quadro de educadores mais estável (8,2% de rotatividade), e define-se um caminho que busca o cuidado em relação aos funcionários no âmbito da saúde, das relações e da formação de um coletivo. O relatório anual expressa o seguinte:

"1996: uma rede se estende para dentro e para fora da Creche Oeste

INTRODUÇÃO

1996 foi um ano bastante produtivo, no qual tudo que planejamos pôde acontecer de um jeito bom e que trouxe maior integração para o nosso trabalho. Neste sentido dois pontos merecem destaque: o Seminário Inter-Creches e o Seminário do Berçário da Creche Oeste. Estes dois trabalhos vieram contribuir de forma significativa para a ampliação da consciência do grupo de funcionários com relação ao desenvolvimento de um trabalho coletivo. Durante a preparação do Seminário das Creches foi intenso o envolvimento de todos, mesmo daqueles que não estavam diretamente ligados à apresentação dos trabalhos; todos contribuindo para que pudéssemos apresentar a nossa experiência da melhor forma possível. Também foi visível em todas as equipes a satisfação com os resultados alcançados. E o que é muito importante: o reconhecimento de que na fala e na ação de alguns, todos estavam representados. Todos os trabalhos apresentados constaram do segundo número da Gazeta Oeste, que saiu em dezembro. Com relação ao Seminário do Berçário o objetivo foi traduzir o papel e a importância deste trabalho no conjunto dos trabalhos da creche. Os educadores deste grupo criaram a bonita imagem da Rede, na qual o entrelaçamento de todas as ações, por vias diretas e indiretas, tem reflexos para o conjunto. Desta forma eles trouxeram à luz e caminharam na direção do reconhecimento da importância do trabalho educativo - e não apenas de cuidados - desenvolvido no berçário.

Este ano caracterizou-se também por um importante crescimento nas artes plásticas: o Projeto Arte na Creche, que envolveu investimentos na formação do grupo de educadores e a tradução e adequação de propostas para os vários grupos de crianças. Pudemos avaliar o quanto este projeto criou no grupo uma consciência da importância da dimensão estética não só na obra de arte, mas no nosso dia-a-dia.

Um outro aspecto que também merece destaque em 96 é o trabalho preventivo com a saúde dos funcionários. Foram dois os assuntos abordados:

- educação postural, envolvendo também a adequação de rotinas e equipamentos;

- educação da voz.¹⁷

Estes trabalhos além de informar e orientar os funcionários envolvem um insistente movimento para a mudança de hábitos e localização de dificuldades nas rotinas, as quais precisam ser discutidas e pensadas com a participação do grupo.

A equipe de coordenação da creche trabalhou completa desde abril, e o quadro de funcionários manteve-se completo a maior parte do ano, sendo que nos meses de junho, julho e agosto tivemos três licenças-maternidade coincidentes no grupo de educadores, o que trouxe alguns limites passageiros para o trabalho. Tivemos também a saída de uma educadora e da técnica dietética no primeiro semestre, o que trouxe uma quebra no desenvolvimento do trabalho, embora suas vagas tenham sido logo preenchidas. Em agosto outra educadora pediu demissão, e sua vaga permanece em aberto até o final do ano.

Vale ressaltar que pudemos contar com um bom suprimento de materiais pedagógicos durante todo o ano. A compra do vídeo, da televisão e da filmadora contribuiu muito para o registro, reflexão e divulgação do nosso trabalho junto a todos os funcionários, pais, estagiários e visitantes."

Parece que criou-se uma identidade coletiva, e que uns se reconhecem no trabalho dos outros, o que faz supor uma relação de compromisso no grupo de funcionários.

Em 1996 as relações pessoais também ganham uma outra dimensão, passando a ser reconhecidas no coletivo. É interessante notar que desde 1993 existe na Creche Oeste a proposta de comemorar os

¹⁷ A equipe de fonoaudiólogas que estagia na creche localizara na avaliação de 1995 um índice importante de problemas de voz entre as crianças e funcionários. Por isso em 1996 foram feitas orientações específicas para o trabalho com as crianças e levou-se a efeito uma proposta com todos os funcionários, denominada Práticas de Voz, com o objetivo de informar, orientar e exercitar os cuidados com a voz.

aniversários das crianças, e cada uma escolhe uma coisa que quer para o seu aniversário. Não havia, no entanto, nenhuma preocupação com os aniversários dos funcionários, e a maioria passava em branco. Em 1996 houve um movimento no grupo, e passou a existir um cuidado todo especial com estas datas: fizeram um calendário com os aniversários de todos os funcionários e afixaram no refeitório. Desde então os aniversários não passam despercebidos na Creche Oeste. É interessante notar que esta proposta não partiu da coordenação da creche, a qual, no entanto, foi incluída e participa destas situações. Em 97 as educadoras dos grupos mais velhos, G4, G5 e G6, passaram a comemorar seu aniversário com as crianças do seu grupo. Elas trazem de casa um bolo, ou sorvete, ou alguma outra surpresa, combinam com a técnica de nutrição, e servem no lanche para o seu grupo de crianças.

Entre as funcionárias da cozinha também é possível perceber o prazer que têm na confecção de preparações gostosas, diferentes, e que dão prazer às crianças. Elas não medem esforços para fazer quilos de batatas fritas bem crocantes, empadinhas para as festas, os bolos diferentes que as crianças inventam. Nesses momentos também os horários deixam de regular as atividades. Um dia uma criança pediu bolo de pipoca vermelha. E aí, como é que faz? O assunto virou pesquisa, consulta no pipoqueiro, testes; todas deram sugestões e o bolo saiu. Tudo muito divertido e complicado. Teria sido mais simples dizer para a criança que de pipoca não se faz bolo e ela escolheria outro. Mas é justamente aí que está a questão: no desafio e na satisfação de fazer.

Esta situação, que ultrapassa os limites do papel profissional, parece indicar que há um desfrute e um verdadeiro vínculo afetivo nessas relações. É possível perceber que isso está presente também em outros momentos, como quando as educadoras fornecem os números dos telefones das suas casas para as crianças que saem da creche e convidam-nas a telefonar quando estiverem com saudades. E muitas crianças telefonam várias vezes, e encontram a receptividade esperada. Às vezes as educadoras são convidadas para as festas na casa das crianças. Em geral elas comparecem e até combinam de levar algumas crianças cujos

pais não têm carro. Como é possível perceber, não há uma separação estrita entre trabalho e lazer, o que parece ser um indicador interessante da qualidade destes vínculos.

Adorno (1995, p.112) comenta sobre os professores que sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo e o plano afetivo pessoal, pois realiza-se sob a forma de uma relação imediata. É possível pensar que no trabalho em creche isto fique potencializado diante das crianças ainda muito pequenas e dependentes, e que, por isso mesmo, mobilizam muito o afeto dos adultos. Esta mesma condição pode ser pensada tendo em conta outras questões, como aponta Adorno em outro texto (1993, p.114):

A doutrina da moderação como uma virtude conforme à razão, inculcada desde Aristóteles, é, entre outras coisas, uma tentativa de fundamentar de uma maneira tão sólida a divisão socialmente necessária do homem em funções independentes umas das outras que nenhuma delas consiga mais transformar-se em outra e lembrar o ser humano. Mas seria tão difícil imaginar Nietzsche trabalhando até às cinco horas num escritório, com uma secretária atendendo na ante-sala o telefone, quanto concebê-lo jogando *golf* após um dia de trabalho. Só o astucioso entrelaçamento de trabalho e felicidade deixa aberta, debaixo da pressão da sociedade, a possibilidade de uma experiência propriamente dita. Ela é cada vez menos tolerada. Mesmo as profissões ditas intelectuais alienam-se por completo do prazer, através de sua crescente assimilação aos negócios. A atomização não está em progresso apenas entre os seres humanos, mas também no interior de cada indivíduo, entre as esferas de sua vida.

Ao considerar a experiência desenvolvida na Creche Oeste nestes sete anos pode-se avaliar, por vários indicadores presentes e já citados neste trabalho, que houve uma apropriação da proposta educativa por parte dos funcionários ao lado de uma reconsideração da sua participação

no processo educativo. As intenções da creche na educação das crianças não mudaram, mas pode-se dizer que a prática chegou mais perto da idéia que a inspira. As variáveis que participam deste processo são muitas, e não são isoladas. Há sincronidades, oportunidades, reflexões e intenções. As contradições estão presentes e são nomeadas em alguma medida. Pode-se conversar e pensar sobre elas e reconhecer os limites que estão presentes no cotidiano: limites de ordem econômica, política, física, hierárquica, de conhecimento, etc. No entanto, pelo fato de que se trabalha numa estrutura hierarquizada e que não é apenas representativa dos funcionários e organizadora das relações, mas que define efetivamente níveis de poder dentro da instituição, é possível considerar a priori que talvez não haja continente para a discussão de todas as questões existentes. Ou será que este continente também pode ser criado?

6. AS DETERMINAÇÕES DO ESPAÇO FÍSICO E SUAS TRANSFORMAÇÕES

O ambiente, a disposição e o tamanho das salas, o mobiliário, a circulação de ar, a temperatura, a iluminação, entre outros, são fatores que intervêm na condição de receber as crianças, de estar com elas e de desenvolver um projeto educacional. Por exemplo, um ambiente pequeno, abafado e pouco iluminado dificulta, ou mesmo inviabiliza, qualquer proposta pedagógica. Por isso é importante procurar perceber como estes fatores estão presentes na experiência da Creche Oeste, a fim de poder dimensioná-los no conjunto da proposta educativa.

Um dos aspectos comentado por muitos que chegam à Creche Oeste pela primeira vez, é a sua beleza. É um espaço bonito, com uma área externa ampla, agradável; um lugar que dá vontade de ficar. Porém, logo ao percorrermos o espaço destinado às crianças, percebemos um certo "aperto": as salas e os refeitórios são pequenos, os corredores espremem as pessoas no seu movimento de ir e vir. É possível considerar que alguns

aspectos do espaço físico em princípio não são favoráveis para esse trabalho, mas, no entanto, observa-se que por meio de outros fatores como as rotinas, a orientação, a quantidade de funcionários, as características da população atendida, etc., há condição de superação desta "dificuldade potencial".

Logo ao chegar, a Creche Oeste é um lugar agradável, um quintal amplo, visível em toda a extensão para os transeuntes através do alambrado que a cerca. O prédio de tijolos à vista com muitos vitrês de bordas azuis tem um aspecto acolhedor. Ao entrar, um amplo saguão, com pé direito alto é um lugar de passagem obrigatória para todos que chegam. Neste saguão estão a recepção, a sala de saúde, a sala da direção, a sala da psicóloga e da pedagoga e uma escada de acesso ao mezanino. Murais informativos para os pais, os cardápios do dia, o painel com os aniversários das crianças e exposições sobre temas do trabalho educativo ocupam as paredes do saguão.

No mezanino, encontram-se o almoxarifado, a sala de reuniões, a Oficina de Informação, um hall e um banheiro. Ao lado da Oficina fica o hall, que foi adaptado com colchonetes para ser um espaço de descanso para os funcionários de 8 horas. Há grandes inconvenientes em se ter um almoxarifado no piso superior, pois isto requer que todo o estoque de materiais tenha que ser carregado para cima e depois novamente para baixo, e não há funcionários em condições para o exercício desta tarefa, que acaba sendo feita pela técnica administrativa com o auxílio dos vigias.

Adiante da sala da psicóloga e da pedagoga segue um corredor que dá acesso à cozinha, lactário, refeitório de funcionários, lavanderia e vestiário. Logo à direita, antes deste corredor, um portão de grades azuis separa o espaço destinado às crianças: o Módulo I, o Módulo II, o pátio coberto e a casinha, rodeados por um quintal de terra batida e restos de gramado, com várias árvores e dois tanques da areia, sendo um em cada extremidade do terreno. Por causa da sombra das árvores, do intenso movimento das crianças e da falta de orientação técnica, o gramado, que é refeito a cada ano, não se mantém e acaba se transformando num chão de terra batida. Na época das chuvas vira tudo lama, para desespero das

funcionárias da limpeza. Em 1997 tomou-se a decisão, por sugestão da equipe da limpeza, de jogar areia e desistir do gramado em algumas áreas, assim, o chão de terra batida arenosa não vira lama quando molhado. Talvez não fique tão bonito à vista, mas é mais funcional e as crianças gostam muito do chão de terra. Estão sempre cavocando, misturando água, fazendo comidinhas, e não se machucam quando caem, como acontece no piso de cimento.

Os Módulos I e II são bem parecidos no tamanho e na distribuição dos ambientes. As paredes de tijolos à vista e o forro de madeira acompanhando a caída do telhado, dão um ar aconchegante, ao mesmo tempo em que tornam o ambiente um tanto escuro. Um corredor central liga o refeitório às quatro salas das crianças existentes em cada módulo. O pé direito do corredor é alto, coincidindo com a altura da cumeeira.

Cada grupo de crianças tem a sua sala na creche, que permanece a mesma durante todo o ano. Contudo, nos horários de ateliê esses espaços servem a todas as crianças do módulo: em cada sala acontece uma atividade diferente e as crianças escolhem o que querem fazer, embora não sejam obrigadas a participar de nenhuma das atividades propostas. Todas as salas dos grupos têm o mesmo tamanho e são pequenas. Os grupos de crianças maiores, G5 e G6, que poderiam ter até 20 crianças cada um, de acordo com os critérios utilizados pela Divisão de Creches com relação aos recursos humanos necessários ao desenvolvimento do trabalho com estas faixas etárias, têm no máximo 18, por causa do tamanho das salas.

Há no Módulo II uma sala que é de uso coletivo na creche: a Sala da Fantasia. Os refeitórios, a Oficina de Informação e o pátio coberto, também são espaços coletivos, que podem ser utilizados por qualquer um dos grupos.

Até 1994 cada uma das salas dos Módulos I e II era ocupada por um grupo de crianças. E no início do ano as salas dos berçários (na época havia o Berçário 1 e o Berçário 2) permaneciam desocupadas até serem efetivadas as matrículas e o quadro de funcionários ficar completo,

possibilitando o início das atividades. Em 1994 o berçário começou a atender as crianças em setembro, devido à falta da lactarista. Neste ano foi proposta uma mudança que veio a permitir um rearranjo do espaço: ao invés do B1 e B2, com 8 e 10 crianças respectivamente, e 2 educadoras por período, passou-se a ter um só berçário com 16 crianças e 3 educadores em cada período. Antes, as crianças tinham que brincar e dormir na mesma sala, e os bebês comiam no refeitório coletivo do Módulo I. Eram obrigados a assistir outras crianças comendo alimentos que eles ainda não podiam comer, além de estarem num ambiente movimentado e que dificultava a concentração. Era comum que se distraíssem e parassem de comer. Além disso, tinham que brincar numa sala atravancada de berços. Com esta mudança, uma das salas ficou destinada ao sono, a outra transformou-se em refeitório do berçário e a casinha passou a ser a sala por excelência do bebês. É ali que eles ficam quando estão acordados, embora participem também dos momentos de ateliê com os outros grupos do Módulo I.

A casinha não faz parte do projeto da creche. Ela foi construída pela Prefeitura Universitária e serviu à creche daquela unidade; depois ficou ali, ia ser demolida. Durante os primeiros anos ficou fechada. Depois foi pintada e recebeu piso novo. No início ela funcionou como uma casinha para todas as crianças no horário de pátio. Depois se revelou como uma ótima casinha para o berçário. Suas janelas tem só 50cm de altura e os bebês podem ver a rua e o movimento do pátio. Ficam muito bem ali. Quase que por acaso, existe um espaço muito bom para eles. O único inconveniente é que ela fica isolada do módulo, embora a distância seja muito pequena, apenas meio metro, mas nos dias de frio e chuva os bebês, com todo o cuidado de suas educadoras, enfrentam o mau tempo.

Em 1997 um novo rearranjo do espaço foi proposto: a junção do G1 e G2, que passaram a ocupar a mesma sala e constituir um único grupo com dois educadores. Esta forma permite uma dinâmica mais favorável: enquanto uma educadora coordena as atividades com o grupo, a outra atende as situações individuais (acompanhar ao banheiro, amarrar os sapatos, trocar a roupa do xixi que escapou, etc.), que são freqüentes.

A sala que ficou vaga passou então à condição de espaço alternativo para todos os grupos: tornou-se a Sala da Fantasia. A possibilidade de ter espaços alternativos de fácil acesso dá condição aos grupos de se dividirem em subgrupos, a partir de interesses específicos, e também de se articularem com outros subgrupos de outros grupos. Pode-se dizer que este rearranjo é favorável à articulação do coletivo e ao desenvolvimento da autonomia. Além disso há uma intenção específica revelada no nome dado à sala: a promoção da fantasia. Uma educação para a emancipação não pode prescindir da riqueza de imagens, necessária à própria reflexão. Incentivar a fantasia é contribuir para o enriquecimento das imagens, sem o que toda a vida fica empobrecida, como sugere Adorno (1995b, p.77):

Quem quiser adaptar-se, deve renunciar cada vez mais à fantasia. Em geral, mutilada por alguma experiência da primeira infância, nem consegue desenvolvê-la. A falta de fantasia, implantada e insistentemente recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas em seu tempo livre.

A Sala da Fantasia tem um aspecto diferente das outras salas: tem tapete e almofadas, um espelho na parede, caixas com materiais próprios para o jogo simbólico (roupas, maquiagens, perucas, bijuterias, chapéus) e um aparelho de som. As caixas são bonitas, enfeitadas, confeccionadas para esse fim. É um espaço convidativo, fácil de entrar. Não há mesas nem cadeiras, o que permite dançar, pular e movimentar-se à vontade.

Os banheiros têm privadas e pias apropriados para crianças e em quantidade suficiente. Em 1995, foi feita uma reforma que transformou um dos banheiros do módulo II em Sala de Artes. Nesta ocasião foram feitas também as divisórias e portas para as privadas. Até então as crianças não tinham privacidade no uso do banheiro, o que era problema para algumas, que sentiam vergonha de fazer suas necessidades na frente dos amigos. Em 1996 foram colocados os espelhos nas paredes dos banheiros.

Os refeitórios ficam na entrada dos módulos e são pequenos. Não é possível que todas as crianças façam uma refeição ao mesmo tempo, por isso a rotina prevê dois horários de almoço. A equipe de fonoaudiólogas que estagia na creche avaliou que há muitos casos de rouquidão entre as crianças e educadores da Creche Oeste. A hipótese é que pelas características do espaço, do número de pessoas que nele habitam e a forma como se relacionam, há uma concentração dos sons que faz com que as pessoas tenham que falar alto para serem ouvidas. Na hora das refeições a impressão é de que o ambiente é tumultuado e barulhento. Na reforma de 1995, também foi fechada a parede de tijolos vazados que havia nos refeitórios. Pelos tijolos vazados entrava frio e vento, o que era uma grande dificuldade, principalmente no inverno, porque as crianças ficavam com frio durante as refeições.

Todas as janelas das salas da creche são vitrôs com as bordas de ferro pintadas de azul. No saguão de entrada uma das laterais, que dá vista para o estacionamento, é toda de vitrôs, do chão ao teto. Nas salas, os vitrôs estão colocados a uma altura de 95cm do chão, o que impede que a maioria das crianças possa ter contato com o que acontece do outro lado, já que a média de altura das crianças é de 101cm. No berçário esta média é de 78cm, chegando a 120cm entre as crianças do Grupo 6. Sendo assim, só quem pode confortavelmente olhar através dos vidros são os adultos; as crianças, em sua maioria, enxergam através deles apenas o céu ou os tetos das salas. Além disso há um problema sério com estes vitrôs, porque eles abrem para fora, bem na altura da cabeça das crianças. Um jeito encontrado para controlar o problema foi evitar abrir os vitrôs mais baixos e abrir somente os mais altos, que não oferecem risco. Mas, por mais que se cuide, as crianças acabam abrindo algumas janelas quando querem se comunicar através delas. Recentemente, esgotadas as tentativas de controlar essa situação, foi avaliada a necessidade de trocar todos os vitrôs por um modelo que não ofereça esse risco.

Não há um salão que possa reunir todas as crianças e/ou todos os funcionários da creche. Por isso, sempre que é necessário programar uma conversa com todos os funcionários, é preciso solicitar uma sala em

outra unidade, em geral no Instituto de Física, que fica a aproximadamente 1km. O único local em que cabem todas as crianças reunidas para uma festa, um teatro etc., é o pátio coberto. Mas neste pátio, que fica no topo da colina, venta muito com freqüência e a comunicação fica prejudicada em função do barulho dos carros na subida que há em frente a creche.

Uma dificuldade que tem que ser enfrentada diariamente é a supervisão das crianças no horário de pátio, pois não é possível ter uma visão global do mesmo. O pátio é "recortado" e há sempre lugares que a vista não alcança, o que torna necessário um posicionamento estudado das educadoras, limitando os movimentos e possibilidades de interação. Acontece também das pessoas que passam na rua conversarem com as crianças, e chegarem até a dar doces pela grade, o que preocupa a todos. Além disso as crianças sobem nas árvores e no alambrado, o que também requer especial atenção das educadoras, afora a necessidade de intervenção nos conflitos, que também são freqüentes. Todas estas características têm um lado bom: a comunicação com o espaço externo, subir em árvores, ter lugares que servem de esconderijo e onde é possível brincar sem muitas interferências. O lado difícil fica com o educador que tem que perceber e atender tudo o que acontece.

Embora o prédio da creche seja relativamente novo, com apenas 7 anos de uso, as paredes apresentam sinais de deterioração: os blocos de cerâmica próximos ao chão absorvem umidade do solo e estão esfarelado. Também se observa que vários blocos estão "estufando" e rachando. Por esses motivos em julho de 1997 foi solicitada uma avaliação técnica. Desde 1996 as hastes que seguram os vitrôs também começaram a desprender-se, soltando os rebites, e a maioria dos trincos está enferrujado, sendo que vários já foram trocados. Desde a inauguração do prédio, os refeitórios e a sala da Oficina de Informação no mezanino apresentam constantes problemas de goteiras. Os refeitórios chegam a ficar com o chão completamente tomado pela água nos dias de chuva mais forte, e perdem-se livros na Oficina de Informação. Só em 1997 este problema começou a ser efetivamente resolvido.

O mobiliário também é um fator importante na definição das possibilidades de utilização do espaço. Um lugar com muitos móveis limita os movimentos, impede a circulação livre, podendo cercear as relações. A maioria das salas tem mesinhas e cadeirinhas, o que induz as crianças e educadoras a fazerem as atividades sempre sentadas. Mas esse assunto foi refletido pelo grupo de educadoras junto com a pedagoga, e a tomada de consciência deste tipo de determinação permitiu que as educadoras propusessem intencionalmente outros arranjos e outras formas de utilização do espaço. Assim, vê-se com freqüência as crianças desenhando, pintando, colando ou escrevendo em suportes colocados no chão ou afixados nas paredes.

Um aspecto interessante a ser considerado na Creche Oeste é a sua capacidade de atendimento: em torno de 110 crianças, o que corresponde a mais ou menos 80 famílias. Este tamanho ainda permite um contato personalizado entre todos que freqüentam a Creche. Utiliza-se pouco os avisos de mural, e em geral todas as comunicações, mesmo aquelas feitas em mural ou por meio de circulares, são retomadas pessoalmente. As funcionárias da limpeza, cozinha, técnica administrativa e de nutrição, conhecem e sabem o nome, em geral, da maioria das crianças e pais ou parentes que vêm à creche. As auxiliares de enfermagem, a coordenação e os vigias conhecem todos. Esse contato pessoal e a forma personalizada de considerar as relações, como já foi dito anteriormente, é favorável ao desenvolvimento da individualidade e à promoção da cidadania.

Se elencarmos as dificuldades com o espaço físico: salas e refeitórios muito pequenos, paredes úmidas, problemas crônicos no telhado, almoxarifado no piso superior, janelas altas e vitrôs que batem na cabeça das crianças, pátio muito "recortado" e de difícil supervisão, entre outros, podemos prever que é necessário um investimento grande de energia das pessoas para tentar superar os problemas que o prédio impõe. Se houvesse um salão que comportasse todos, e com boas condições térmicas e acústicas, a integração do grupo ficaria favorecida. A organização em módulos, neste contexto, é um contraponto. Tal

organização é favorável e efetivamente contribui para a integração e articulação do coletivo composto pelos três grupos de crianças de cada módulo.

Do ponto de vista arquitetônico, o espaço físico da Creche Oeste contribui para o isolamento entre os pequenos grupos, e, no interior de cada pequeno grupo, impõe restrições aos movimentos e às relações. É propício para que as pessoas se sintam livres no espaço externo, que é amplo e bonito, mas dificulta as articulações grupais (muitos estímulos externos e dificuldade na propagação do som), e contidas nos espaços internos, nos momentos de grupo. É um espaço mais propício a um movimento adaptativo, orientado a partir de relações autoritárias, devido à quantidade de restrições que têm que ser colocadas, estando em contradição com o projeto educativo da creche, que pretende promover a interação, a autonomia e a cidadania. As mudanças propostas a partir do rearranjo dos grupos, da criação de espaços coletivos alternativos, da apropriação da casinha para os bebês, flexibilizaram a concepção inicial do espaço físico da creche, abrindo novas possibilidades para a movimentação dos grupos nestes espaços.

Ao desconhecer-se as determinações presentes em um processo histórico, e que envolvem as particularidades da forma, conteúdo e intensidade dos acontecimentos que dele participam, buscando implantar modelos externos ao processo em curso, retira-se a voz à experiência. E aquilo que está emudecido ali permanece como parte da paisagem, como pedra. A história contém e fornece sentido aos acontecimentos. Toda história tem um sentido. Se algo nos aparece como tendo um destino histórico casual é porque continua em vigor o processo histórico que lhe retirou o sentido (Adorno, 1975, p.358). É preciso, na busca da autonomia, tomar consciência daquilo que condiciona nossas ações, desvendar o sentido: abalar a pedra. A própria idéia de verdade diz de um entendimento de algo que, por sua vez, também é condicionado historicamente, o que faz

da verdade também, sempre uma verdade histórica. Assim, o pensamento nunca supera a história.

Privar os seres e os acontecimentos da sua história, é tornar invisíveis suas determinações, aprisionando o seu sentido. Se se pretende orientar as ações a partir de idéias que parecem boas, mas sem considerar o alcance e o significado que possam ter para aqueles que vão executá-las, estar-se-á criando uma história que não tem mais a ver com as idéias em questão, mas sim com a daqueles que foram obrigados a executá-las. Assim, mesmo idéias que seriam libertadoras se tornam opressivas numa história que é de dominação.

A história da Creche Oeste, aqui resgatada e organizada do ponto de vista das relações dos funcionários na instituição, reflete a realidade mais ampla da nossa sociedade e da nossa época: uma sociedade na qual a racionalidade econômica domina as relações e a frieza está em toda a parte, e sem ela já não podemos sobreviver. Ao considerar a história da Creche Oeste temos que saber que esses elementos da realidade social também estão presentes. As rivalidades, o medo de perder o emprego, a estratégia para conseguir uma boa avaliação, a necessidade de ser melhor que o outro, etc., são determinações que participam nas relações. A validade desta reflexão a partir de uma experiência é justamente esta: perceber a totalidade refletida na situação particular e poder pensá-la.

Diante desta situação é oportuno retomar aquela que Adorno (1995, p.141) coloca como a sua concepção inicial de educação: *a produção de uma consciência verdadeira*. E o que se pretende com as crianças deve estar presente também em todas as relações; não devem existir lacunas que permitam tratar funcionários de um jeito e pais ou crianças de outro. E, quando isso ocorrer, por motivos que estão fora da esfera de ação daqueles que orientam o processo educacional, tais fatos devem ser mantidos conscientes.

CAPÍTULO 2

PENSANDO A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA TENDO EM VISTA A SUPERACÃO DA VIOLÊNCIA EM NOSSA SOCIEDADE

INTRODUÇÃO

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita.

É assim que Adorno (1995a, p. 119) inicia o texto *Educação Após Auschwitz*, e é a partir destas considerações, e mantendo-as sempre presentes, que se originam as reflexões que se seguem.

Não basta todo o conhecimento e o desenvolvimento tecnológico se vivemos ameaçados? Os muros da cidade se ergueram e sustentam pontas de lança, cacos de vidro e barreiras elétricas. Ao mesmo tempo há crianças, adolescentes, homens e mulheres que assaltam nos faróis, nas saídas dos caixas automáticos de banco, nas ruas, etc. Pessoas que já não têm nada a perder, para as quais o sofrimento, que é a sua própria vida, não abriga as sementes da esperança.

O ideal em nossa sociedade é o da "busca da felicidade e liberdade individuais pela posse." (Crochik, 1996). A idéia da individualidade encontra-se indissolavelmente ligada àquilo que é particular e próprio de cada um, e que se constitui também como sua propriedade, que se relaciona de forma mediata com a propriedade jurídica, no sistema capitalista. A posse de algo torna-se propriedade privada por meio de contratos regulados socialmente. Mas, numa sociedade que proclama a liberdade e igualdade de todos, e na qual a riqueza está concentrada na mão de uma minoria enquanto outros vivem na miséria, como afirmar a igualdade e autonomia dos indivíduos diante dos contratos sociais firmados?

A propriedade em nossa sociedade é mediada pelo capital, e este não pertence verdadeiramente a ninguém. O capital muda de mãos, obedece às leis da acumulação e não às pessoas que o detêm; não serve à propriedade. É esclarecedora a conclusão de Crochik (1996): "... a justificativa da propriedade como de direito (potencial) de todos, mas não permitido a ninguém, torna a consciência daquele que a possui provisoriamente servil sob o domínio do medo. Se a propriedade não se tornou universal, o medo sim. E como pode se constituir o indivíduo pela posse universal do medo?"

Formar indivíduos envolve estar atento a particularidades, refletir, deixar-se penetrar pelo significado das coisas, das situações, dos sentimentos, das relações. Tem-se que estar aberto ao inesperado, ao diferente. O indivíduo busca a autonomia, não abandona a reflexão, não se fecha a novas verdades. É autodeterminado. O coletivo forma o indivíduo, que não existe fora do ambiente social. Ele é produto da sociedade em que vive. Mas é ao mesmo tempo aquele que tem capacidade de criticá-la e transformá-la.

Uma educação que pretende formar cidadãos, que valoriza a individualidade, não pode deixar de se ocupar com os obstáculos que impedem o desenvolvimento da autonomia em nossa sociedade. Aí estará enfocada também a questão da violência, e, junto com ela, a da pobreza.

1. DIFERENÇAS DE CLASSE SOCIAL

Hoje em dia é cada vez mais difícil encontrar situações de convívio intenso, diário, e em condições de igualdade entre crianças de classes sociais diferentes. Perceber esta trajetória e procurar pensá-la em conjunto com um projeto educacional, é o objetivo desta reflexão. A experiência da Creche Oeste, como proposta que contém e valoriza a convivência entre crianças de diferentes camadas sociais, servirá de guia neste caminho.

Na Idade Média, numa sociedade estamental, com camadas sociais fixas e bem definidas, nobres e servos conviviam intensamente. Ariès¹⁸ (1981, p. 278) comenta sobre o convívio nas escolas:

As escolas de caridade do século XVII, fundadas para os pobres, atraíam também as crianças ricas. Mas a partir do século XVIII, as famílias burguesas não aceitaram mais esta mistura, e retiraram suas crianças daquilo que se tornaria um sistema de ensino primário popular, para colocá-las nas pensões ou nas classes elementares dos colégios, cujo monopólio conquistaram. Os jogos e as escolas, inicialmente comuns ao conjunto da sociedade, ingressaram então num sistema de classes.

e logo adiante:

A procura da intimidade e as novas necessidades de conforto que ela suscitava (pois existe uma relação estreita entre o conforto e a intimidade) acentuavam ainda mais o contraste entre os tipos de vida material do povo e da burguesia.

¹⁸ As citações extraídas da obra de Ariès (1981) neste capítulo, foram tomadas em caráter informativo, como dados da época a que se referem, não se incluindo aqui a noção de história, e, portanto, as conclusões do referido autor.

A antiga sociedade concentrava um número máximo de gêneros de vida num mínimo de espaço, e aceitava - quando não procurava - a aproximação barroca das condições sociais mais distantes. A nova sociedade, ao contrário, assegurava a cada gênero de vida um espaço reservado, cujas características dominantes deviam ser respeitadas: cada pessoa devia parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal, nunca se afastando dele, sob pena de excomunhão.

Em nossa sociedade pode-se reconhecer o movimento de distanciamento entre pobres e ricos. Quando as crianças brincavam na rua, ou quando havia em São Paulo boas escolas públicas, esse convívio ainda era possível. Atualmente as crianças de classe média não saem às ruas sozinhas; vão e voltam da escola pela mão de algum adulto. Vivem confinadas: escolas, aulas particulares, esportes, televisão, áreas comuns dos condomínios, shoppings. Em geral, é nesses espaços que elas têm permissão para circular.

A violência das ruas nos aparece como a primeira justificativa para tal situação. Os pais de classe alta e média protegem seus filhos da violência do pobre. Até os carros circulam de janelas fechadas, protegidos pelo conforto do ar condicionado, e as crianças que pedem esmolas nos faróis são vistas como assaltantes em potencial. A violência do desemprego, da fome, da falta de condições dignas de sobrevivência, não é nomeada. Violência e pobreza aparecem juntas e o pobre é visto como ameaça.

Crianças pobres e de classe média e alta não têm mais pontos de encontro onde possam viver como iguais em meio às contradições e preconceitos, que inevitavelmente carregam. Há cada vez menos possibilidades de experiências em comum e, portanto, de reflexão e superação desta situação. Diante da impossibilidade da experiência em comum, o que preenche o abismo que separa pobres e ricos é o preconceito, o qual não é passível de contestação racional: "Como apontaram simultaneamente Sartre e Adorno e Horkheimer, o preconceito é uma paixão" (Crochik, 1995, p.35).

Muitas vezes podemos ver tentativas de negar esta distância por meio de boas ações. Iniciativas como a da Rede Globo com o programa Criança Esperança¹⁹ parecem trazer alívio aos doadores, que se sentem bem consigo próprios após praticarem boas ações. No entanto, quando nos apaziguamos com as nossas boas ações é como se já tivéssemos feito a nossa parte; conseguimos assim nos distanciar do problema. E isso é tudo que é necessário para que as coisas permaneçam confortavelmente no mesmo lugar. O que seria mais efetivo é que nos mantivéssemos incomodados até o problema estar de fato resolvido. Não se trata, pois, de dar dinheiro para o "menino de rua" no farol. Essa contribuição pode ser importante e ajuda, possivelmente, a ultrapassar os momentos mais críticos, mas a esmola não retira o menino da rua; a esmola apenas o mantém ali, no mesmo lugar.

Outras iniciativas, como as de escolas particulares que mantêm trabalhos assistenciais, também merecem ser pensadas. Por exemplo, a proposta de uma escola particular que mantém uma turma gratuita, com os mesmos professores das turmas pagas, no mesmo prédio e no mesmo período, na qual as crianças de diferentes classes sociais podem conviver no recreio, mas estão separadas na sala de aula, leva a refletir sobre qual é o sentido desta separação.

Tanto no caso da esmola como no trabalho assistencial a idéia do favor, da boa ação, está presente. Isso já coloca o pobre numa situação que não é de direito, mas de dívida.

Chauí²⁰ afirma que a liberdade é o que distingue o ser humano da natureza. E aponta que a inverdade da afirmação de que todos os homens são livres, e que, portanto, são iguais, introduz o problema da violência. Porque há uma desigualdade real, e que não está nomeada. A idéia de merecimento acompanha estas diferenças, numa tentativa de explicação, e abre lugar para as relações de favor. Se a riqueza é entendida uma questão de mérito, de talento, de esforço e capacidade pessoal, qualquer um que

¹⁹ Este programa vai ao ar uma vez por ano, há doze anos, e o objetivo é arrecadar fundos para o financiamento de programas ligados à infância. Vários artistas, conhecidos do grande público, se apresentam e incentivam os telespectadores a contribuírem com doações, as quais podem ser feitas por telefone.

²⁰ No Programa ÉTICA levado ao ar na TV Cultura em 1995.

não a possua deve entender o seu fracasso também como uma questão pessoal. Sobre esta questão do talento, Adorno (1995a, p.171): comenta em seu diálogo com Helmut Becker:

Se me é permitido dizer algo bastante pessoal, tenho tido a experiência de que o efeito das minhas próprias produções, quando existe, na verdade não se relaciona de modo decisivo com talento individual, inteligência ou categorias semelhantes, mas que, devido a uma série de acasos felizes de que não me vanglorio e para que não contribuí em nada, não fui submetido em minha formação aos mecanismos de controle da ciência no modo usual. Portanto, continuo arriscando ter pensamentos não-assegurados, via de regra cedo banidos dos hábitos da maioria das pessoas por esse mecanismo de controle poderosíssimo chamado universidade - sobretudo no período em que são, como se costuma dizer, assistentes. Assim, a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castrada e estéril, em decorrência destes mecanismos de controle, que até para continuar existindo acaba necessitando do que ela mesma despreza. Se tal afirmação for correta, implicará a demolição desse fetiche do talento, de evidente vinculação estreita com a antiga crença romântica na genialidade. Isto, além do mais, encontra-se em concordância com a conclusão psicodinâmica segundo a qual o talento não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural - nesta questão não há que ser puritano -, mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade.

Ao que Helmut Becker acrescenta:

Não pretendo apresentar novamente, por assim dizer, todo o arsenal relacionado com esta questão. Mas é preciso dizer, por exemplo, tudo o que Basil Bernstein descobriu acerca do desenvolvimento da linguagem na infância em segmentos socialmente inferiores, e o que Oevermann adaptou para a Alemanha revelam com toda a clareza que já no início da socialização podem se colocar condições que impliquem uma ausência de emancipação durante toda a vida. (...)

Os diferenciais de mérito e talento, e outras características distintivas entre os seres humanos precisam ser questionados na sua raiz, naquilo que confere mérito ou talento às pessoas, e é a partir dessa reflexão que a igualdade deve ser pensada. As ações assistenciais se dão a partir dessas diferenças e não põem à prova a questão da igualdade entre os seres humanos. É de se pensar até se, ao mesmo tempo que servem como uma válvula de alívio para o sofrimento, estas ações não se constituem também como agências que colaboram na própria produção da violência. Se assim for, onde estará a saída?

A relação de ajuda como um favor não é suficiente, é preciso ir mais longe e reconhecer cada ser humano como um cidadão com os mesmos direitos que qualquer outro, e que muitos estão privados desta condição; é preciso alcançar a consciência e identificação com o seu sofrimento. Mas, é justamente este sofrimento que lutamos para não reconhecer em nós mesmos. A propriedade na sociedade capitalista não está assegurada para ninguém. A pobreza é uma ameaça para todos, como escreve Crochik (1995, p.43):

...enquanto o indivíduo não se sentir seguro quanto às suas possibilidades de viver uma vida digna, ele precisará desenvolver mecanismos psíquicos que iludam constantemente sua real impotência frente a atual organização social. Em outras palavras, uma sociedade que se sustenta pela ameaça da exclusão, ainda que velada, daqueles que não seguem os seus ditames, sem que

estes correspondam às necessidades individuais racionais, e sem que lhes proporcione uma vida sem ameaças, gera continuamente a necessidade do estabelecimento de preconceitos como forma de defesa individual.

Desesperadamente tentamos não estar identificados com aquilo que nos ameaça: a pobreza. O isolamento dos pobres e a preparação para um mercado de trabalho competitivo, no qual só os melhores sobrevivem, é a meta da classe média para se adaptar às condições vigentes. Mas esse desespero pela sobrevivência nos torna obedientes. Trata-se, porém, de pensar o que há para além destas condições como possibilidade a ser realizada.

Pensar uma educação para a emancipação numa sociedade capitalista, com fortes contrastes delimitando as classes sociais, na qual o desenvolvimento tecnológico é tal que as condições materiais são suficientes e poderiam estar asseguradas para todos, é um desafio inadiável em nossa época. E não basta pensar na qualidade do ensino do ponto de vista dos conteúdos formais, é necessário pensá-la frente aos conteúdos da realidade, e preparar os alunos de modo a que eles possam viver e transformar esta realidade. Assim, a situação da violência, da dominação, da miséria, têm que constar do universo escolar, mas não simplesmente como uma informação a mais, e sim em suas inserções na realidade que partilhamos. Há alguns anos atrás numa reunião de pais numa escola particular um psicólogo que coordenava a reunião sugeriu aos pais que levassem seus filhos andar de ônibus, para que pudessem conhecer outras realidades e sair do isolamento de sua classe social. Mas esta orientação não é diferente de uma tela de televisão, porque além de ser unilateral não permite a aproximação de como cada qual vive e sente a sua realidade. E é esta a dimensão que precisa ser dada a conhecer a fim de promover a identificação entre pessoas de diferentes classes sociais.

Sobre a questão da reprodução do sistema de classes destinadas a separar os alunos mais dotados dos menos dotados na escola, comenta Helmut Becker em seu diálogo com Adorno (1995a, p. 170):

Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção à emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo. Para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo.

Podemos supor que a questão de ser mais ou menos dotado, bem como aquela já apontada com relação ao talento, guarda correspondência direta com a situação de classes sociais. Porque, se é fato que as crianças mais pobres têm menos oportunidades de se desenvolverem, desde muito cedo surge uma defasagem que vai se acentuar ao longo dos anos. O mais provável é que, se submetidas a um critério de classificação de desenvolvimento cognitivo entre fracos e fortes, elas estariam na classe dos mais fracos.

É preciso garantir que se criem condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia - condições estas de todas as ordens: afetivas, de saúde, cognitivas, de acesso à cultura, etc. - desde a primeira infância. Não se pode deixar de cuidar deste período para depois tentar preencher, no futuro, as lacunas deixadas para trás. Elas se alargam e podem tornar-se abismos intransponíveis, como mencionou Becker.

No início deste século Freud (1978) já via com clareza que o processo civilizatório atual está baseado na subjugação dos instintos humanos, e que através da progressiva renúncia gera a barbárie que

pretende evitar. Freud entendeu o sentimento de culpa como o maior problema no processo civilizatório, cujo preço passou a ser a perda da felicidade. Afirma Freud que "a nossa civilização, em termos genéticos, está fundada na supressão dos instintos".

Uma condição essencial para a autonomia é a liberdade. Reconhecer que vivemos numa sociedade não-livre, de desigualdades, que nos constituímos defensivamente diante do medo, é investir na formação de uma consciência verdadeira. Promover a saúde e o desenvolvimento cognitivo sem se preocupar com os princípios de liberdade e igualdade garante apenas condições de adaptação, e não de resistência. Para ir além, em direção à idéia de emancipação, é bom que possamos viver e refletir sobre as diferenças e desigualdades que nos constituem, num plano de ação.

1.1. O CONVÍVIO ENTRE CRIANÇAS DE DIFERENTES CLASSES SOCIAIS NA CRECHE OESTE

As creches da Coseas, pela forma como são distribuídas as vagas nas três categorias atendidas, promovem o convívio entre crianças de diferentes classes sociais. O que isto significa? Que conseqüências têm para elas este período de convivência?

É importante pensar que esse desenho deve-se ao fato de terem sido tratadas com igualdade, já na seleção das crianças, as três categorias - funcionários, docentes e alunos - as quais por si só já carregam as fronteiras desta divisão social. É porque existem funcionários e docentes e alunos - esses últimos, em sua maioria, representantes de classe média ou alta - que esta proposta aparece. Não existe desde o início uma intenção de superação das barreiras sociais posta claramente na forma como foram definidos esses critérios.

Mas o fato da convivência por si só não retira o preconceito, embora a experiência traga elementos a partir dos quais as crianças são capazes de refletir. Está nas mãos do educador promover essa reflexão, ou

então ignorar essas diferenças como um assunto que não lhe interessa ou não lhe diz respeito. São apenas possibilidades. O currículo está voltado para o conhecimento e apropriação dos bens culturais: artes plásticas, música, literatura, matemática, etc. Mas não há definições que passem pelo estudo da realidade social, das diferenças, das angústias que estão presentes na vida de todos nós.

Na Creche Oeste há uma proporção significativa de crianças pobres, a maioria delas filhas de funcionários de nível básico, que recebem os salários mais baixos da Universidade, muitos dos quais residem em favelas ou em bairros da periferia distante. E há também um número expressivo de crianças de classe média, filhas de funcionários de nível técnico ou superior, que residem em bairros de classe média.

Estas diferenças de classe social não são alvo de atenção especial, seja na matrícula, nas reuniões de pais ou mesmo nas conversas informais. Parece haver um entendimento de que estas diferenças não deveriam ser valorizadas, e de certa maneira elas são tratadas "como se não existissem". No entanto, os comentários, julgamentos e preconceitos aparecem em muitas e variadas situações. Crianças pobres que em suas brincadeiras mencionam ou imitam um ato sexual suscitam a questão de que devem estar observando o ato sexual dos pais, pois, provavelmente moram em casa de um ou dois cômodos e devem dormir no mesmo quarto. Em muitos dos casos é bem possível que isto seja verdade. No entanto, se for uma criança de classe média com o mesmo comportamento, é mais fácil atribuí-lo à influência da televisão. Para os pais de classe média estas situações muitas vezes são sentidas como uma ameaça de que os filhos possam aprender coisas que venham a prejudicá-los.

O "falar errado" também é entendido algumas vezes como algo passível de contágio. A hipótese subjacente é que o convívio com alguém que fala errado pode levar à incorporação desta forma de falar, e que depois é difícil mudar.

Em geral, a vida das pessoas que moram em bairros pobres e favelas não tem espaço para a intimidade. Tudo acontece ao alcance do olhar e dos ouvidos das crianças, e não é possível que seja diferente, por

falta de espaço. Por outro lado alguns valores importantes são promovidos pela própria condição de dificuldade que a pobreza acarreta, como reflete Mello (1992, p. 126):

A consciência da pobreza comum a todos, e de uma fronteira muito tênue entre a segurança e a insegurança, gera a solidariedade. Ela não é isenta de conflitos e falatórios. Toda a complexidade das relações humanas dentro de uma pequena comunidade estão presentes ali. Assim como há ajuda, há brigas. Mas a prática de compartilhar os problemas alheios, o poder da identificação com a miséria do outro, cria laços fortes de solidariedade.

...

Quanto mais afastados estamos dos estratos médios da população urbana, tanto mais as categorias de organização e desorganização, no que se refere à família, precisam ser abandonadas na avaliação dos modos de vida da população. Sabemos que as famílias da população da periferia e das favelas e cortiços, nas grandes cidades, divergem daquele modelo ideal da família. Não é razoável falar-se de desorganização, com o sentido altamente estigmatizante que a palavra adquiriu na literatura educacional e psicológica, quando estamos, de fato, diante de formas diferentes de organização.

As dificuldades existem de todos os lados. Se, por um lado é difícil entender e não julgar com os critérios da classe média o modo de vida da população mais pobre, por outro lado, é comum também o julgamento de que os problemas das pessoas da classe média não são tão graves como os dos mais pobres. Assim, por exemplo, uma mãe de classe média que não consegue administrar como buscar as crianças na escola, e não tem dinheiro para pagar uma perua, é logo comparada com alguma mãe mais pobre, que mora na periferia e dá conta do recado. E as comparações se sucedem de todos os lados.

Uma família, cujo pai é docente na Universidade, matriculou sua filha de dois anos na Creche Oeste e seu filho, um ou dois anos mais velho, numa escola particular que tem seu trabalho bem reconhecido. Durante um ano a menina freqüentou a Creche. Quando surgiu a vaga para o irmão, a família recusou, porque ele custara a se adaptar na escola e no momento havia superado as dificuldades. A família temia mexer com esta situação e provocar com isso novos problemas para o menino, com o que a coordenação da creche concordou.

Logo no início, quando a filha começou a freqüentar a creche, a mãe procurou a coordenação e colocou suas dúvidas sobre se o convívio com crianças pobres seria benéfico para ela. Temia que sua filha aprendesse a falar errado e sofresse com o conhecimento da realidade dos colegas. Ao comentar sobre sua experiência na creche, esta mãe se dizia muito satisfeita; sua filha gostava de vir para a creche, e chegou a comentar que a atenção com que as crianças eram recebidas era mais cuidadosa do que a que ela podia perceber na outra escola. Ela fazia esta reflexão apoiada em situações concretas do dia-a-dia. Os conteúdos trabalhados também eram semelhantes, bem como os recursos materiais disponíveis e o espaço físico. No final do ano, embora reafirmando sua satisfação com o trabalho da creche, esta família transferiu sua filha para a escola particular. O motivo era que, embora não houvessem situações aparentes, essa mãe temia estar oferecendo uma melhor oportunidade para o filho do que para a filha, e ela não podia agüentar esta dúvida. O pai dizia não compartilhar esta idéia, mas sentia-se impotente para demover a mãe desse sentimento.

Algumas vezes pudemos ter conhecimento de situações que tiveram um entendimento equivocado fruto de idéias pré-concebidas com relação às crianças pobres. Por exemplo, em uma ocasião uma mãe procurou a direção para queixar-se que vários brinquedos do seu filho estavam se perdendo na creche. Ela atribuía o sumiço à presença na sala de uma criança muito pobre, cuja família estava desorganizada e que, segundo ela, não teria condições de comprar brinquedos. E junto com uma certa pena dessa criança, a mãe revelava principalmente sua indignação

com a situação, já que não seria ela quem deveria pagar pela dificuldade do outro, por mais que pudesse compreendê-la.

A direção da creche procedeu à procura dos brinquedos e acabou por descobrir que os mesmos estavam de posse de duas crianças da sala. Essas crianças, ambas de classe média, tinham tantos brinquedos em casa, e todos tão parecidos, que as mães já não podiam discriminar quais deles pertenciam aos seus filhos e quais não pertenciam. Parece ironia, mas muitas situações semelhantes acontecem no dia-a-dia, e o fato de ter crianças pobres presentes faz delas, supostamente, as maiores interessadas e, portanto, as mais prováveis responsáveis pelas coisas desaparecidas. Esse pensamento tem aparência de um raciocínio lógico mas, no entanto, é guiado apenas pelo preconceito. O pobre é uma ameaça em potencial e existe uma "boa razão" para isso. Mas para as crianças, que conhecem bem umas às outras, pode-se observar que isso não é assim. O fator econômico não determina as relações entre as crianças. Às vezes as mais pobres ocupam lugares de liderança e são admiradas pelas outras por suas qualidades. Isso só é possível porque o convívio diário, e em condições favoráveis, é revelador. Já da distância que existe quando no semáforo se encontram uma criança pobre e outra de classe média, uma vendendo chicletes, a outra dentro do carro com a mãe, não há chance de perceberem qualidades ou sequer defeitos umas nas outras.

Seria ir longe demais, no entanto, supor que pela convivência na creche as crianças de diferentes realidades são capazes de se colocarem umas nos lugares das outras de modo a sentir o que o outro sente e se dar conta da dimensão dos problemas que cada um enfrenta. Poder imaginar como é a vida do outro não nos coloca na mesma situação que ele, mas pode nos tornar compreensivos e solidários. Sobre isso escreve Adorno (1995b, p. 224):

Quem imaginar que, enquanto produto desta sociedade, está livre da gelidez burguesa, nutre ilusões sobre o mundo bem como sobre si mesmo; sem essa gelidez, ninguém mais poderia viver. A capacidade de identificação com o sofrimento alheio é escassa em todas as pessoas, sem exceção. (...) Possível e digna

de admiração foi aquela atitude no limiar do horror extremo, tal como o experimentaram os conjurados de 20 de julho, que preferiram arriscar cair atrozmente exterminados em vez de permanecerem inativos. Pretender, a distância, que se sintam o mesmo que eles, significa confundir a força da imaginação com o poder da presença imediata. A pura autodefesa impede, naquele que está ausente, a imaginação do pior, sobretudo quando se trata de ações que o expõem ao pior. Mas aquele que conhece os fatos a distância tem que reconhecer os limites objetivamente impostos de uma identificação que choca com suas exigências de autoconservação e felicidade e não comportar-se como se já fosse uma pessoa do tipo que talvez somente se realizará num estado de liberdade, isto é, num estado isento de angústia. Do mundo tal qual é ninguém poderá atemorizar-se suficientemente. Se alguém não só sacrifica o seu intelecto, mas também a si mesmo, a ninguém é permitido impedi-lo, embora haja martírios objetivamente falsos. Fazer do sacrifício um mandamento pertence ao repertório fascista.

No dia-a-dia as crianças conversam informalmente e também com a mediação do educador, que interpõe questões e ajuda a perceber coisas da realidade umas das outras. Elas se sensibilizam com o que acontece com os colegas, e a relação pessoal que mantêm ressignifica esta troca de informações.

Mas é comum também entre os educadores a dificuldade de perceber e avaliar as condições de vida das crianças mais pobres. Os educadores ficam muitas vezes indignados de ver que uma criança vem com as roupas sujas ou sem tomar banho. Às vezes julgam a mãe relaxada e até comparam com outras que também enfrentam dificuldades mas que conseguem manter os filhos limpos e as sacolas arrumadas. Nesse caso é fundamental que haja uma reflexão junto ao grupo de educadores. É precipitado julgar as pessoas pela classe a que pertencem, entendendo que se alguém de uma classe social é capaz de realizar algo, as outras pessoas da mesma classe também devem ser.

Certa vez uma família que tinha quatro crianças na creche enfrentava freqüentes dificuldades para resolver o problema de piolhos na cabeça das crianças. Toda semana, alguma das crianças dessa família ficava afastada da creche para tratamento. Não tinham dinheiro para comprar remédio para toda a família, e por isso cuidavam da cabeça de uns e não de outros. Às vezes só catavam os piolhos e não usavam o remédio. Nestas condições, o problema nunca ficava resolvido.

A regra da instituição nos casos de pediculose recomenda dois dias de afastamento para tratamento. No caso dessas crianças a pediculose se tornou um fator que impedia o acesso à creche. A aplicação da regra neste caso não é suficiente: ao mesmo tempo que não se pode menosprezar a saúde coletiva, tem-se que pensar também em manter o direito das crianças de freqüentar a creche. Se a regra para todos é uma, em algum caso ela pode ser outra; é necessário buscar uma saída para a situação. Nenhuma regra pode de antemão dar conta de todas as situações que a realidade apresenta. Quando uma instituição se torna inflexível, esta inflexibilidade se propaga em todas as relações. E uma instituição, qualquer que seja ela, deve se manter sempre sensível às necessidades humanas.

É interessante observar que as crianças são em geral capazes de entender bem as situações de exceção quando os motivos lhes parecem razoáveis. Isso ficou muito evidente quando implantou-se a proposta de comemoração dos aniversários na Creche Oeste: cada criança pode fazer um pedido especial no dia do seu aniversário, e compartilhar este pedido com o seu grupo. O pedido pode ser uma comida, um passeio, ou o que cada um quiser e for possível realizar. Assim, as crianças vêem passar com freqüência um bolo de chocolate, um sorvete, hambúrgueres com batata frita, etc., que não vão experimentar, porque pertencem ao aniversariante de outro grupo. E isso não é problema, porque sabem que terão a mesma oportunidade quando houver um aniversário no seu grupo.

Observa-se na creche que as crianças que crescem tendo a atenção dos adultos para as suas necessidades, o acesso a propostas de atividades diversificadas, com materiais diversificados, que ouvem histórias, tomam sol, têm espaço para correr e brincar livremente, se alimentam bem

e regularmente, alcançam em geral um bom desenvolvimento cognitivo, motor e nas relações, independente da classe social.

O caso de uma família moradora da favela São Remo revela bem esta situação. Em 1994 essa família matriculou três de seus filhos na Creche Oeste, sendo que uma das filhas, na época com 4 anos, não obteve a vaga, permanecendo em casa sozinha enquanto os pais saíam para o trabalho e os irmãos para a creche. Por uma questão de segurança ela ficava trancada em casa. Passados alguns meses, antes do final do ano, ela veio também para a creche. Durante mais de um ano esta criança pediu colo a todos os adultos - pais, funcionários e visitas - que passaram por ela na creche. Algumas vezes as pessoas chegavam a perder o equilíbrio, porque ela se lançava no colo sem que a pessoa estivesse preparada para segurá-la. Quando contrariada gritava muito, por muito tempo. Foi preciso um trabalho diário para ajudá-la a adequar suas necessidades de atenção e afeto, aprendendo a adiá-las por alguns períodos e poder desenvolver outros interesses. A mãe é analfabeta, e uma mulher muito empenhada no cuidado com os filhos, embora às vezes pareça um tanto rígida e exigente com eles. O pai, já bem mais velho, tem filhos adultos do primeiro casamento. É alcoólatra há 8 anos, segundo informação da mãe, e trabalha como operário de construção na PCO. Em 1996 três funcionárias da creche batizaram esta menina e seu irmão e irmã menores. A importância atribuída a esse vínculo parece ser bem grande por parte de todos os envolvidos. Sua madrinha desligou-se da creche em 96, porque conseguiu um emprego melhor remunerado no ABC.

As crianças dessa família levam os livros da Oficina de Informação para casa contra a vontade dos pais, que não querem se responsabilizar por eles, pois os dois filhos menores rasgam os livros com frequência. A orientação da Oficina é para continuar emprestando os livros sempre que as crianças quiserem. Em 1997 esta menina está bem transformada, não pula mais no colo das pessoas, pede licença quando quer algo e aceita bem os limites. Interessa-se pelas atividades propostas nos ateliês e no momento de grupo. Está no pré, seu último ano de creche, e foi das primeiras a alfabetizar-se, demonstrando grande satisfação com

isso, o que gerou ciúmes em algumas crianças do grupo, e incredulidade em alguns pais. Havia uma expectativa nunca antes explicitada de que ela não pudesse superar as outras crianças. A experiência é algo decisivo quando se trata, como neste caso, de perceber possibilidades que não estão dadas pelo senso comum.

A partir desse relato é importante perceber como na primeira infância as situações ainda podem ser recuperadas com certa rapidez, ao mesmo tempo que é necessário trabalhar com as expectativas e os preconceitos que circulam sem serem explicitados. Nesse caso, não se pode deixar que as crianças que "ficaram atrás" sintam-se enciumadas e atrapalhadas só porque entendem que não podem ser piores em nada do que uma criança pobre, que mora na favela, e apenas por comparações dessa natureza. É muito difícil alcançar as raízes do preconceito, que às vezes aparece onde menos se espera.

É importante sinalizar que a reflexão e divulgação da experiência da creche para os pais e para a comunidade, ao lado da manutenção de um trabalho de qualidade, serve como referência e contribui para a confiança necessária à tranquilidade de pais e crianças.

2. ELEMENTOS PARA SE PENSAR UM CURRÍCULO NA CRECHE

Quais conteúdos precisam ser levados ao conhecimento das crianças pequenas, entre 0 e 6 anos de idade? O objetivo de introduzi-las no universo cultural é muito amplo: o que priorizar? Que informações estão sendo processadas no "plano informal" em nossa sociedade? Que homem queremos formar? Não basta ter um belo plano, é preciso ler a realidade em suas determinações mais profundas e arrancar daí a consciência que organize a intencionalidade das ações educativas. Não se pretende aqui organizar um instrumento pedagógico de proposta curricular para creches e pré-escolas, mas apenas refletir sobre prioridades e as várias

determinações que se fazem presentes na formação das crianças em nossa sociedade.

O direito da criança à creche e à pré-escola está assegurado pela Constituição Federal desde 1988, e esse é um marco na história da educação da criança pequena. Acompanha o movimento da demanda por creches e pré-escolas uma crescente formalização da educação das crianças, que se faz sentir de forma cada vez mais impositiva. Foi na década de 70 que a creche em São Paulo começou a ser pensada como um espaço educativo. Antes ela era tida como um espaço assistencial e suas intenções não alcançavam o plano da aquisição de conhecimentos. Nos anos que se seguiram os objetivos voltados ao aprendizado de conteúdos passaram da categoria de possibilidades para a de necessidades nas creches e pré-escolas. Se há questão de uma ou duas décadas a alfabetização das crianças pequenas se fazia na medida do interesse e das condições para tal, hoje isso se tornou uma exigência inadiável, e os vestibulinhos se fazem virtualmente presentes a guiar as ações nas creches e pré-escolas, num tom de ameaça. A competição se impõe desde muito cedo na vida das crianças.

Pode-se perceber também um crescente controle dos adultos sobre a vida das crianças e, ao mesmo tempo, a segregação a que a criança vem sendo submetida na atualidade. Antes, quando a criança não estava separada da vida adulta, ela tinha acesso a todo tipo de informação, tinha elementos variados para tecer suas próprias considerações. Há questão de poucas décadas, quando as crianças ainda brincavam nas ruas em São Paulo, não havia tanto controle como há hoje. As crianças podiam estar mais sozinhas, conversar com as pessoas que passavam na rua, com os mendigos, fazer compras nas pequenas mercearias e quitandas, etc. Hoje, cada vez mais as instituições e os meios de comunicação elegem aquilo que vai ser apresentado às crianças. O processo de escolarização das crianças pequenas, entre 0 e 6 anos, se inicia cada vez mais cedo. Marcuse (1968, p. 96-7) escreve sobre a crescente influência que o meio social mais amplo

vem ocupando na educação das crianças, em detrimento do espaço que antes era ocupado pela vida familiar:

A abolição tecnológica do indivíduo está refletida no declínio da função social da família. Anteriormente era a família quem, para o bem ou para o mal, criava e educava o indivíduo; e as normas e valores dominantes eram transmitidos pessoalmente, transformados através do destino pessoal.

...

Contudo, sob o domínio dos monopólios econômicos, políticos e culturais, a formação do superego maduro parece, agora, saltar por cima do estágio de individualização: o átomo genérico torna-se diretamente um átomo social. A organização repressiva dos instintos parece ser *coletiva*, e o ego parece prematuramente socializado por todo um sistema de agentes e agências extrafamiliares. Ainda no nível pré-escolar, as turmas, o rádio e a televisão fixam os padrões para a conformidade e a rebelião; os desvios do padrão são punidos não tanto no seio da família, mas fora e contra a família. Os especialistas dos meios de comunicação com a massa transmitem os valores requeridos; oferece o treino perfeito em eficiência, dureza, personalidade, sonho e romance. Com essa educação, a família deixou de estar em condições de competir. Na luta entre as gerações, os lados parecem ter sido trocados: o filho é que sabe; é ele que representa o princípio maduro de realidade contra as obsoletas formas preconizadas pelo pai.

O espaço da vida privada, cultivado através das gerações, foi devassado pela mídia e pelas instituições, que determinam, satisfazem e controlam as necessidades dos indivíduos (Marcuse, 1968, p.98).

No entanto, pode-se considerar também que há alguma racionalidade nesse recuo da família em relação à educação das crianças, como já foi apontado anteriormente na experiência dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim (Schmidt, 1975). Surge aqui a possibilidade da criação

de coletivos de crianças, que se constituam como referências para a formação e fortalecimento do eu. A formação destes coletivos demanda uma ação intencional dos educadores e uma articulação que só poderá ser alcançada num trabalho contínuo de construção e questionamento de valores, posturas e objetivos. Nesse sentido é essencial considerar a forma como o educador entende e exerce o seu lugar de autoridade no grupo.²¹

As tradições e tudo o que é velho também está ameaçado na sociedade atual. Os velhos estão à margem, segregados; não podem ser ouvidos. Também deixa de haver lugar para o segredo e a transgressão. Nesta forma de socialização o controle é sutil e total. É o controle da própria consciência, e não mais o controle sobre os impulsos (Marcuse, 1968, p.95). Enquanto controlávamos impulsos e os tabus impunham formas de comportamento, podíamos saber-nos insatisfeitos. Ao mesmo tempo, as produções artísticas abrigavam um espaço de reflexão propício ao desvendamento da realidade. Sobre isso comenta Marcuse(1982, p.73):

...O poder absorvente da sociedade esgota a dimensão artística pela assimilação de seu conteúdo antagônico. No domínio da cultura, o novo totalitarismo se manifesta precisamente num pluralismo harmonizador, no qual as obras e as verdades mais contraditórias coexistem pacificamente com indiferença.

Antes do advento dessa reconciliação cultural, a literatura e a arte eram essencialmente alienação, conservando e protegendo a contradição - a consciência infeliz do mundo dividido, as possibilidades derrotadas, as esperanças não concretizadas e as promessas traídas. Eram uma força racional, cognitiva, revelando uma dimensão do homem e da natureza que era reprimida e repelida na realidade. Sua verdade estava na ilusão evocada, na insistência em criar um mundo no qual o terror da vida era recordado e interrompido - dominado pelo reconhecimento.

A sublimação preserva a consciência das renúncias e mantém presente a necessidade de liberação. No entanto, a conquista da natureza e

²¹ Ver também item 1. 2. O atendimento em período integral

a diminuição da escassez, alcançadas pela sociedade tecnológica, fazem surgir uma *consciência feliz*, frágil camada que encobre a infelicidade, o medo e a decepção, impedindo seu desenvolvimento consciente (Marcuse, 1982, p.85). E o controle sobre a consciência impede que possamos alcançar a condição de indivíduos. Viramos massa.

A comunicação de massa é direta, inequívoca, simplifica as imagens, tende à uniformização e absolutiza os conceitos, tornando-os precisos e imóveis. Há uma positivação da realidade, perdendo-se de vista a negação que cada coisa contém.²² A formação perde seu vínculo com a implantação das coisas humanas e se absolutiza na pseudoformação: "a perenizante sociedade do *status* absorve os restos da formação e os transforma em emblemas..."(Adorno, 1972, p.159) O princípio de equivalência domina todas as esferas da vida, que perde o enraizamento humano; tudo é movimento e renovação do mesmo. As crianças aprendem desde cedo que a matéria a ser estudada é aquela que equivale ao que o professor irá pedir na prova, que equivale à nota que lhe é atribuída, que equivale à possibilidade de passar de ano, que equivale à satisfação de seus pais e professores, que equivale ao respeito dos outros por ela, que equivale a um presente de seus pais, como por exemplo, uma bicicleta, etc. É o princípio da equivalência, o mesmo que funda a idéia de mercadoria na qual a possibilidade de comparação é a base da troca. É assim que

²² Marcuse em sua obra "Razão e Revolução" retoma o pensamento de Hegel, no qual podemos apreender esta idéia da negatividade inerente ao conceito de verdade: "*Os primeiros escritos de Hegel já haviam mostrado que seu ataque à separação tradicional entre pensamento e realidade implicava muito mais do que uma crítica epistemológica... A separação entre pensamento e ser implicava em que o pensamento se retraísse diante das invectivas do "senso comum". Se, então, podemos atingir a verdade, a influência do senso comum deve ser afastada e, com ela, as categorias da lógica tradicional, que, feitas as contas, são as categorias filosóficas do senso comum que estabilizam e perpetuam uma falsa realidade. E a tarefa de anular o controle do senso comum pertence à lógica dialética. Hegel afirma repetidamente que a dialética tem esse caráter "negativo". O negativo "constitui a qualidade da Razão dialética", e o primeiro passo "em direção ao verdadeiro conceito de Razão" é um passo "negativo"; a negatividade "constitui o procedimento dialético genuíno". Em todos estes exemplos, o "negativo" abriga dupla referência: indica, em primeiro lugar, a negação das categorias fixas e estáticas do senso comum; em segundo lugar, o caráter negativo e, portanto, falso, do mundo designado por estas categorias. Como já vimos a negatividade se manifesta no processo mesmo da realidade, tanto que nada que existe é, na forma em que está dado, verdadeiro. Se cada coisa singular tende a perfazer suas potencialidades, tem que desenvolver novas formas e condições.*

A existência das coisas é pois, basicamente, negativa: todas as coisas que existem estão afastadas da sua verdade e a ela aspiram; o movimento efetivo das coisas, guiado pelas potencialidades que lhe são latentes, é o progresso efetivo das coisas em direção a esta verdade. O caminho do progresso, entretanto, nem é direto, nem constante. A negação que cada coisa contém, determina seu próprio ser." (Marcuse, 1988, p.122-123).

ensinamos as crianças a construir o raciocínio de estudar para negociar suas vontades, no que elas mostram um desempenho cada vez melhor. E com isso perde-se a possibilidade de formação de uma consciência com continuidade na experiência e com capacidade de crítica. As respostas adequadas estão encapsuladas nas condições vigentes, são pontuais e empobrecidas, e não têm sustentação para transcender estas condições. Convivemos com pessoas informadas, mas sem capacidade de refletir criticamente sobre essas informações.

A perda da tradição traz consigo a perda das imagens, o que, segundo Adorno (1972, p.155), provoca a devastação do espírito. Tal condição não é favorável ao desenvolvimento da individualidade. A complexidade do pensamento e a riqueza das imagens evolui tendo por base as experiências anteriores. A memória, que se atualiza como lembrança, se transforma também como nova experiência, dando continuidade à consciência que a contém. A perda da memória priva o espírito do material que dá sustentação ao seu desenvolvimento. Em outros momentos já houve em nossa cultura a preocupação em cultivar a memória do que foi e preservá-la para a posteridade. Hoje, e cada vez mais, o que não tem tradução econômica deve sair de cena e se identifica direta ou veladamente com aquilo que não serve para nada: o lixo.

Cabe aqui um parêntese sobre a questão do lixo. É de se notar como, apesar de todo o desenvolvimento tecnológico, o tratamento dado ao lixo e ao meio ambiente ainda é muito irracional, embora sejam bem conhecidas as suas conseqüências. Consumimos sem pensar no descarte. A beleza da mercadoria contrasta com o horror do desastre ecológico produzido pelo consumo. Não olhamos o nosso rastro nem nos reconhecemos no nosso lixo, o qual deve ser recolhido num lugar fora da vista. Não queremos nos ver no velho, no passado, no lixo, e com isso o futuro também é negado. Só há o presente, o constante e insaciável movimento do mundo capitalista, cujo princípio é a não permanência, e no qual o tempo, um tempo sem duração (porque sem consciência que o acompanha), se converteu também em mercadoria.

Tempo se dá, tempo se tira, tempo se cria. Mas a finitude do tempo individual nem sempre está presente quando definimos alguns objetivos, e essa é uma lacuna importante de ser pensada. Às vezes parece que o tempo não tem limites, que nele cabe tudo que desejarmos, e o que não fizermos agora faremos depois, o que nos deixa confortáveis. A idéia de continuidade, de passado e futuro, não está presente para dar contorno e limite às situações. O próprio projeto de vida é desenhado no fluxo dos acontecimentos. Mas o tempo precisa ser pensado. Atualmente preenchemos o tempo de nossas crianças com várias atividades específicas (esporte, ensino de línguas, alfabetização nas linguagens escrita e matemática, televisão, vídeos, artes, férias, passeios culturais, psicopedagogos, etc), o tempo livre tende a sumir de nossas vidas, e até o lazer é rigorosamente programado. E de tão ocupados, com trabalho ou com lazer, paramos de refletir.

Marcuse (1968, p.92) comenta que o trabalho funciona de modo a nos controlar, mas não apenas nas oito, dez ou mais horas diárias que dedicamos a ele, pois, no tempo que resta, temos que manter um comportamento dentro dos padrões e da moral do princípio de desempenho. No entanto, o grande desenvolvimento tecnológico do mundo fez com que deixasse de ser verdadeira a exigência da labuta, do trabalho alienado com fins de sobrevivência. E se tal condição se mantém, isso é irracional. É nesse momento que surge a necessidade do controle sobre a consciência, a fim de que as pessoas não se dêem conta da situação de dominação em que nos encontramos. Assim, lazer e trabalho, embora aparentemente distintos, têm determinações comuns.

Temos de pensar também a questão da administração do tempo em relação às nossas crianças. Conforme vamos separando a hora de brincar da hora de estudar, da hora de comer, da hora de fazer exercícios, etc, estaremos retirando de todas estas atividades o prazer e o espírito, como sugere Adorno (1993, p.114)? O que resultará da individualidade em semelhantes condições? E a vida na instituição pode ser pensada de outra maneira?

Talvez nos sirva de orientação pensar que toda vez que dividimos o nosso tempo em "horas de", e isso se sobrepuser de antemão aos acontecimentos, a possibilidade da experiência está sendo negada.

Vivemos um momento em que as teorias cognitivistas predominam na definição do pensamento, objetivos e estratégias da educação da criança de 0 a 6 anos nas instituições educativas. Estas teorias partem de uma visão desenvolvimentista, na qual a criança evolui passando por estágios, em direção aos níveis superiores de pensamento. Mas, conforme se desvenda um processo de desenvolvimento, torna-se possível fazer intervenções mais oportunas, acelerando este processo, e ganhando assim tempo e competitividade. Passa a ser possível controlar um processo que é previsível em seu desenvolvimento. E aqui é necessário que se faça uma reflexão importante: será que ao considerarmos este processo tão previsível estaremos de fato só acelerando o desenvolvimento com intervenções oportunas, ou será que, agindo dessa forma, estamos na verdade impondo uma direção ao desenvolvimento e deixando de criar condições para que este se dê de outras formas que não seríamos capazes de prever? Sobre isto Adorno (1995b, p.184) escreve:

Na teoria do conhecimento, entende-se geralmente por *sujeito* o mesmo que sujeito transcendental. Segundo a doutrina idealista, o sujeito transcendental, ou constrói kantianamente o mundo objetivo partindo de um material não qualificado, ou, então, desde Fichte, engendra-o pura e simplesmente. Não foi preciso esperar pela crítica ao idealismo para se descobrir que este sujeito transcendental, constitutivo de toda experiência de conteúdo, é, por sua vez, abstração do homem vivo e individual. É evidente que o conceito abstrato de sujeito transcendental - as formas do pensamento, a unidade destas e a produtividade originária da consciência - pressupõe o que promete instituir: indivíduos viventes, indivíduos de fato.

...

Em certo sentido, como o reconheceria por fim o idealismo, o sujeito transcendental é mais real, a saber, mais determinante para a conduta real dos homens e para a sociedade formada a

partir disso, que esses indivíduos psicológicos dos quais foi abstraído o transcendental e que pouco têm a dizer no mundo; que, por sua vez, se tornaram apêndice da maquinaria social e, por fim, ideologia. O homem singular vivente - tal como é forçado a atuar e para o que também foi cunhado em si - é, enquanto encarnação do "homo oeconomicus", antes o sujeito transcendental que o *indivíduo vivente*, pelo qual, contudo, deve se fazer passar imediatamente.

Sem dúvida, é preciso pensar que a substituição do particular pelo universal está presente quando adotamos procedimentos formalizados, de modo aplicativo, deixando de relevar as particularidades de cada situação e de cada pessoa. Aquilo que se espera já de antemão passa a determinar o ambiente, as relações e as pessoas. Além disso, na instituição o controle que temos sobre o processo de desenvolvimento das crianças é maior do que quando ficavam em casa, entregues às suas brincadeiras e permeáveis ao mundo circundante ao saírem para brincar na rua. Restringiu-se o espaço possível para emergir o inesperado. Com relação à aptidão para a experiência Adorno (1995a, p.148) comenta com ênfase:

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda.

A abertura para a experiência é algo para o qual Adorno (1995a, p.151) e Helmut Becker chamam especialmente a atenção. Segundo eles a educação para a experiência é a mesma que a educação para a emancipação, que é idêntica à educação para a imaginação. Nesse sentido, o empobrecimento dos repertórios de imagens, da linguagem e de toda e

expressão das crianças é preocupante. A própria reflexão é algo que se dá no âmbito do inesperado, o que requer abertura à experiência. Pensar e poder encontrar novas respostas é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Essa abertura para a experiência requer também que possamos reconsiderar os dados previsíveis e que já orientam o nosso olhar. Percebemos aquilo que já estamos preparados para perceber, é assim que funcionam as ciências positivas.

As crianças aprendem a ler o mundo em que vivem, e nisso se incluem não só os conteúdos que temos a intenção de transmitir-lhes, como também tudo que participa da realidade e que pode ser por elas percebido e interpretado. Quando oferecemos para as crianças um noticiário da televisão, ou uma telenovela, ou quando nos irritamos no trânsito, ou nos mantemos indiferentes diante dos insistentes pedidos de um "menino de rua", tudo isso influi na sua interpretação do mundo e na sua formação. E também nas ações que ocorrem na instituição educativa, além daquelas que são objeto do planejamento do educador, muitas outras informações, sobre as quais nem sempre se tem controle, são transmitidas.

Há também que se considerar com relação à intencionalidade das ações, que existem limites para aquilo que se pode incluir num projeto pedagógico. Nem todos os conteúdos podem ser apropriados estando deslocados em relação à realidade de que participam. O lugar da experiência não pode sucumbir ao planejamento formal. Adorno (1995a, p.147) sugere este limite ao comentar em seu diálogo com Becker:

Sem nenhuma intenção polêmica, quero acrescentar que o lado institucional e, portanto, a realização objetiva de tais âmbitos da experiência são acompanhados de grandes dificuldades neste plano extremamente sutil, que tem algo a ver com a memória involuntária, e de uma maneira geral se refere ao involuntário. Para usar mais uma vez a referência à música: experiências musicais na primeira infância a gente tem, por exemplo, quando, levado a deitar na cama para dormir, acompanhamos desobedientes e com os ouvidos atentos à música de uma sonata para violino e piano de Beethoven proveniente da sala ao lado. Mas se adquirirmos essa experiência

mediante um processo, ele próprio por sua vez ordenado, torna-se duvidosa a mesma profundidade da experiência.

Ao pensar os objetivos com a educação da criança pequena na creche, precisamos colocar foco em nossas intenções. Se a nossa intenção é a adaptação e o sucesso nas condições da sociedade atual, ou, se o que pretendemos é incentivar a busca da diferenciação e da felicidade individuais considerando as condições atuais de sobrevivência, a nossa ação tomará rumos bem diferentes.

Feitas estas reflexões, há que se considerar que o estabelecimento de um currículo formal está longe de ser suficiente para atingir o objetivo de formar indivíduos capazes do exercício da autonomia e de refletir criticamente sobre a realidade. Não se trata aqui de fazer uma simples distinção entre forma e conteúdo, pois o que é a forma senão a expressão de uma idéia? A educação não pode ser pensada apenas a partir de uma ação espontaneista, guiada somente pelas iniciativas das crianças, ou de um modelo que valorize só a transmissão de conteúdos; mas tampouco um modelo construtivista, orientado por situações planejadas e voltadas para a construção do conhecimento, dá conta de abarcá-la. O desafio para a educação da criança pequena parece estar para além disso. Que se considere o acesso à informação, os recursos humanos e materiais, as condições para o desenvolvimento de habilidades específicas, mas há algo que vai de encontro a qualquer capacidade de previsão: como formar para a experiência?

A prática da Creche Oeste servirá mais uma vez para apontar algumas dificuldades e contradições essenciais ao projeto educacional em vigor, tendo em vista a educação para a autonomia, para a experiência.

2. 1. O CURRÍCULO NA CRECHE OESTE

Na Creche Oeste adotou-se o princípio de trabalhar com as crianças conteúdos das várias áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, artes plásticas, música, ciências. Não há uma definição a priori com relação aos conteúdos; é o educador quem decide sobre esse assunto, podendo para tal considerar o interesse das crianças ou assumir o desafio de apresentar conteúdos novos, de forma a conquistar o interesse delas.

Existe uma rotina que organiza os diferentes momentos do dia:

*7:00 - 8:45h: ateliê

*8:45 : lanche

*após o lanche: pátio

10:00 - 11:30h: momento de grupo ()

11:45h: almoço ()

após o almoço: pátio ou descanso ()

*14:15h: lanche

15:00 - 16:30h: momento de grupo()

16:45h: jantar()

*17:15 - 18:30h: ateliê, pátio ou Oficina

(*) Estes horários variam um pouco conforme o grupo.

No caso das crianças menores, de até 3 anos, todas dormem depois do almoço. Todavia, o sono não é uma obrigação, e, caso a criança queira ficar acordada, ela pode. Nunca se acorda uma criança que está dormindo, a menos que haja uma indicação precisa nesse sentido.

A maioria das crianças de 4 a 6 anos atualmente não dorme na creche, mas isso nem sempre foi assim. Havia um acordo, aparentemente de pouca importância, de que todos deveriam deitar-se um pouco depois do almoço, algo em torno de 15 minutos, a fim de esperar aqueles que precisavam dormir pegarem no sono. Logo após, quem não quisesse dormir

poderia levantar-se e ocupar-se com uma leitura ou outra atividade na própria sala. A orientação com relação ao sono na creche não deixava margem a dúvidas: só deve dormir quem tem sono, e ninguém é obrigado a ficar deitado. Com relação a estes minutinhos para esperar alguns dormirem, não era dada muita atenção a eles. Mas o fato é que estes "minutinhos" acabavam se estendendo e se tornavam insuportáveis para algumas crianças. Muitas, ao ficarem deitadas na penumbra, acabavam adormecendo, e umas poucas se levantavam após os intermináveis "minutinhos", mas não tinham com quem brincar. Criava-se assim uma longa espera.

Algumas crianças tentavam encontrar uma saída; uma delas chegou a pedir para a mãe que a buscasse na creche, mas só no horário de sono! Outras já nem queriam vir só de lembrar desse momento. E após sucessivas reclamações, ao longo de vários anos, foi em 1996 que se tomou a resolução de "pegar os tais minutos na mão". Enfrentou-se a questão de frente: não era necessário esconder das crianças que iriam dormir que outras ficariam brincando no pátio. Um dos determinantes para essa situação pôde vir à tona: o medo dos educadores de lidarem com estas diferenças e perderem o controle da situação. Havia um forte sentimento de que seria uma injustiça para aqueles que precisavam dormir que os outros pudessem brincar!

Ao longo desses vários anos no trabalho da Creche Oeste a questão da igualdade no tratamento das crianças aparece confundida com ter que oferecer sempre as mesmas respostas para as mesmas situações. É assim que "ou todos podem" ou "todos não podem". Não importa o que seja. É uma questão de justiça. Embora se falasse no respeito à individualidade, os educadores não estavam preparados para lidarem com diferenças individuais. Pode-se supor que o alcance dessa dificuldade passa pelas mínimas situações do dia-a-dia. E é um jeito de dizer para as crianças que o todo, o coletivo, é mais importante do que as partes, ou seja, cada pessoa que o compõe. Em 1997 foi feita uma ampla reflexão com o grupo de educadores sobre esse assunto, retomando, organizando e avaliando a própria experiência do dia-a-dia deles e confrontando-a com essa idéia de

padronizar as ações. E essa reflexão foi depois organizada e apresentada no Seminário Inter-Creches da Coseas, enfocando cinco situações, que foram assim enunciadas no livro de apresentação do Seminário²³:

Reflexões sobre a Formação do Indivíduo na Instituição

Apresentadoras: Ana, Carminha, Cátia, Cláudia, Claire, Elaine Paula, Eliana, Eliana Cristina, Eni, Irene, Luciana, Luzia, Maria Cláudia, Mariana, Marionice, Marli, Paula, Patrícia, Rita, Roberta, Rosana, Sandra, Silvia, Sonia, Suzana, Thaís, Valéria.

Participação Especial: Rose Mara

Em nosso dia-a-dia são freqüentes as questões que nos obrigam a considerar a individualidade de crianças, pais e funcionários. Mas a creche não tem formato para reconhecer e atender demandas individuais. Por outro lado, se o que pretendemos é a formação de indivíduos, este espaço não pode ser negado. Traremos algumas destas questões, contando sobre a nossa experiência e nossas reflexões a respeito delas, sem a pretensão de dar conta de respondê-las plenamente. As questões a serem discutidas são:

1. Berçário: focando os sentimentos do educador

Existem sentimentos nas relações entre mães, bebês e educadoras que ainda são muito desconhecidos e pouco falados entre nós. As emoções não pedem licença, elas se impõe nas relações, e às vezes nos pegam desprevenidos e não sabemos muito bem o que fazer com elas, onde colocá-las, principalmente quando não cabem nos limites do nosso papel profissional.

2. Por que alargar os limites no momento de grupo?

Estamos muito habituados à idéia de que devemos fazer uma coisa de cada vez, e queremos muitas vezes impor este modelo para as crianças. Mas a experiência tem nos mostrado que isso nem sempre é verdadeiro, e

²³ Este livro contém a programação do Seminário Inter-Creches de 1997 e encontra-se disponível para consultas na Divisão de Creches da Coseas.

que no trabalho com grupos podemos aprender a compor os interesses de várias maneiras, de modo a considerar as particularidades do grupo e das pessoas que o integram.

3. Quem precisa dormir na creche?

Muitas vezes somos autoritários quando se trata da hora de dormir. É como se algo muito importante estivesse para acontecer, diante do qual temos que nos curvar: não podemos privar ninguém do seu sono, não podemos atrapalhar, temos que ficar quietos, deitados, esperando o tal do sono chegar...E se ele não vem? Aí começam os nossos problemas. Como respeitar as diferenças individuais quando se trata da hora do sono? Atualmente são poucas as crianças entre 4 e 6 anos que dormem na creche. Abolimos a hora do descanso coletivo e aprendemos a lidar com as diferenças individuais.

4. Brinquedos de casa: todo dia? o dia todo?

Antes havia um dia certo em que os brinquedos vindos de casa podiam adentrar a creche: era na segunda-feira, dia então muito esperado por muitas crianças. Fazem vários anos que isso mudou, e os brinquedos de casa povoam a creche diariamente, mas várias questões acompanham o desenrolar desta proposta: emprestar, esquecer, perder, esconder, quebrar, trocar, etc, são muitas as situações com as quais tivemos que aprender a lidar.

5. Os laços que cultivamos

Ao chegar ao pré, em geral depois de vários anos de convivência na creche, é quando os laços que unem crianças, pais e educadores estão mais fortalecidos. A separação iminente, com a ida para o primeiro grau, resignifica ao longo dos últimos meses este período inesquecível que passamos juntos. A dormida na creche, o livro de recordações, a troca de endereços, a visita das crianças do pré do ano anterior, são acontecimentos que ficam depositários destes vínculos, num ritual de passagem cuja dimensão não podemos muitas vezes alcançar. Vários funcionários ultrapassam o limite do papel profissional e criam vínculos com as famílias fora da creche. Dizemos às crianças que podem voltar para nos visitar, e

elas voltam, confiantes de nos encontrar e de serem bem recebidas. A vida na creche ultrapassa a barreira dos sete anos e dura talvez toda a vida.

Pode-se dizer que esse foi um marco na compreensão e apropriação dessa reflexão na Creche Oeste. Já havia muitas práticas que se davam de modo a considerar a individualidade das pessoas em questão, mas ainda não havia sido feita uma reflexão mais aprofundada, confrontando alguns pensamentos que coexistiam de forma contraditória na ação de muitos educadores.

Pensando na rotina diária, manter as crianças deitadas passa a ser um treino de obediência e controle sobre os movimentos corporais, além de um exercício de autoridade que vai contra a idéia de respeito e autonomia. E este vinha sendo um currículo obrigatório.

Passado o período de transição, já no segundo semestre de 1996, mudou o ritmo da creche. Poucas crianças dormem atualmente após o almoço. Montou-se um ateliê na Sala da Fantasia e facultou-se às crianças saírem para brincar no pátio, embora com algumas restrições como, por exemplo, não correrem demais depois do almoço.

Algumas crianças, no entanto, começaram a sentir sono no momento de grupo, que é o momento escolhido para o trabalho com os conteúdos das áreas de conhecimento. E aí outra questão se coloca: o que é mais importante, brincar no pátio ou participar do momento de grupo? O que a criança perde quando dorme? E quando brinca? E quando não participa das atividades organizadas pelos educadores? O primeiro entendimento que se pôde notar entre os educadores a respeito dessa situação foi de que é um erro dormir no momento de grupo e perder as atividades propostas. No entanto, ao se pensar que a maioria das crianças fica na creche em período integral, e que em geral as pré-escolas consideram bom o atendimento das crianças em meio período, porque surge esta idéia do prejuízo? E se a criança acreditar que está perdendo algo que o educador tem a lhe dizer, então ela nunca mais estará em paz. E não é verdade que para muitas pessoas o ócio é pura perda de tempo, deixando assim de poderem desfrutá-lo? Mas não é o ócio também uma

condição necessária à própria reflexão? Quais são as medidas do tempo que se quer ocupar com as crianças?

Retomando o que foi enunciado anteriormente, deve-se tomar cuidado toda vez que se divide o tempo em "horas de".

Cada grupo de crianças desenvolve pesquisas sobre algum tema como, por exemplo, sobre os tatus, os gatos, o urso panda, a cultura japonesa, a vida familiar, a coleta seletiva do lixo, etc. Os educadores orientam e acompanham as crianças na busca de informações na literatura especializada, em vídeos, ou em visitas a exposições, museus ou outros locais de interesse. Depois fazem registros, organizam as informações e, em geral, montam painéis que ficam afixados nas paredes das salas. Este é o momento mais importante para o educador. Em geral é um tema no período da manhã e outro no período da tarde, o que dá a idéia de uma estrutura centrada no educador, como se tivesse que haver um equilíbrio entre o trabalho dos educadores do período da manhã e da tarde. Será que está presente aqui o mesmo sentido de justiça que aparece na relação com as crianças? Um outro fator a ser considerado com relação a essa questão é que algumas crianças freqüentam a creche por meio-período, e é necessário garantir a elas oportunidades semelhantes às oferecidas para as outras crianças. Surge uma outra questão: é possível conciliar propostas de atendimento em período integral e meio-período em situações conjuntas?

A horta dá sustentação a muitos trabalhos desenvolvidos pelos educadores com as crianças na área de ciências, culinária, alfabetização, etc. Uma ou duas vezes por ano os canteiros são refeitos e as crianças decidem em grupo o que vão plantar. Mas foi só em 1994, por circunstância da mudança de local, que se descobriu a importância de manter a horta aberta às crianças todo o tempo. Quando as plantinhas estão nascendo pode-se observar algumas crianças irem até lá no momento de pátio, agacharem ao lado dos canteiros e ficarem observando longamente, mexendo, conversando. Este tempo não caberia numa situação planejada pelo educador e acompanhada por todo o grupo. É um tempo individual, livre, aberto à experiência. Há situações como esta, que não são passíveis de serem planejadas, mas que, no entanto, dependem de circunstâncias

favoráveis para que possam acontecer. E isto envolve pensar a questão da liberdade individual na instituição.

Todas as manhãs o dia na creche começa com os ateliês, que são vários: jogos de regra, música, artes plásticas, faz-de-conta. Alguns educadores são responsáveis pelo planejamento e montagem das propostas enquanto outros recebem os pais e crianças que estão chegando. Desde o início de 1996 a pedagoga e os educadores decidiram fazer um importante investimento na área de artes plásticas. São várias propostas simultâneas, entre as quais diariamente estão presentes as tintas e a modelagem com massinha ou argila; outras propostas como desenhos com interferência, colagens, etc., obedecem um planejamento do educador responsável. As atividades com tinta e argila sempre foram tidas como trabalhosas para o educador, mas, a partir do momento em que estão disponíveis diariamente as crianças também ficam mais habilidosas no trato com estes materiais. A própria educadora responsável por esse ateliê em 1997 mergulhou nas propostas, e diariamente é possível encontrá-la desenhando ou pintando. Todos que a acompanham avaliam o quanto ela se desenvolveu nessas atividades. Mas pode o educador participar dessas atividades ao mesmo tempo em que as oferece para as crianças? E aí se coloca mais uma questão: os educadores chegam para trabalhar na creche muitas vezes sem terem experienciado aquilo que se pretende oferecer para as crianças. Alguns nunca leram um livro de história e tampouco tiveram na infância alguém que lhes contasse histórias. Outros não tiveram oportunidade de receber formação em música ou artes plásticas. Isso cria a necessidade de um espaço de formação que dê conta de todos esses assuntos, o que não é fácil, considerando o pouco tempo disponível para isso. Quanto à participação do educador nas atividades com as crianças é algo que envolve alguns cuidados, e existem indicadores na própria situação que vão poder sinalizar se está tudo bem ou não. Se as crianças continuam participando das propostas e são atendidas em suas necessidades, a participação do educador pode servir até como um estímulo a mais para o envolvimento das crianças.

Contar histórias também é uma atividade diária em todos os grupos. A história alimenta a imaginação e é um recurso imprescindível na mão do educador. Mas as crianças não só ouvem, elas também contam e recontam suas histórias, e o espaço para tal deve ser largo o suficiente para todos, o que nem sempre acontece. Desde a inauguração da Oficina de Informação esta postura vem sendo cultivada na creche: não basta oferecer os bens culturais às crianças, é importante também percebê-las e valorizá-las como produtoras de cultura. No entanto, é mais fácil contar histórias quando o grupo de crianças fica quietinho ouvindo e prestando atenção. Mas nem sempre é assim que acontece. Há algum tempo atrás aconteceu uma experiência que foi marcante na Creche Oeste, quando uma pesquisadora, psicanalista, veio à creche contar histórias e mostrou que para ouvir uma história as crianças não precisam estar quietas, elas podem se movimentar, ir e vir no ambiente, que isso não impede a sua atenção. Sobre este assunto Reich (1975, p. 49) comenta:

...nos nossos jardins infantis, onde as crianças se tornam "aptas para a cultura" e "adaptadas à realidade" através da inibição da actividade motora, as crianças de quatro, cinco ou seis anos apresentam uma alteração alarmante de todo o seu comportamento: em vez de continuarem a ser naturais, vivas e activas, tornam-se calmas e "bem educadas"; tornam-se frias. Anna Freud, no seu livro *Psicanálise para Educadores*, confirma esta observação sem, contudo, fazer-lhe a crítica; mais ainda, considera este facto inevitável, porque é seu objectivo consciente fazer da criança um cidadão *burguês*. Isto fundamenta-se na falsa idéia, comum a toda a pedagogia burguesa, de que a mobilidade natural da criança está em contradição com a sua capacidade de adquirir cultura. O contrário é que é verdade.

Este aprendizado foi importante para tirar do lugar uma idéia preconcebida de impedir os movimentos para permitir a audição. É preciso também que se queira de fato ouvir o que as crianças dizem, prestar atenção em suas conversas e em suas histórias. Como elas nem sempre têm um discurso bem encadeado, uma fala bem articulada, torna-se difícil e

até cansativo muitas vezes tentar entendê-las. Mas sem esta atenção, como fazer? Deixar de considerá-las? Nas várias situações do dia-a-dia é freqüente as crianças quererem contar algo que aconteceu, e isso nem sempre é fácil para elas. E se a criança não consegue se fazer entender, com o tempo ela vai desistindo de tentar.

No trabalho com o berçário aparece mais a ansiedade dos educadores com relação à produção das crianças, justamente porque não há nada que apareça como produto, como nos outros grupos. A única coisa que conta é o clima de bem-estar conquistado com as crianças. E este clima não é algo que "acontece" simplesmente; ele é construído nas ações do dia-a-dia. Os bebês têm que se sentir seguros e confortáveis na relação com os educadores, com as outras crianças e com o ambiente. Às vezes o simples fato de entrar um adulto desconhecido na sala pode causar estranhamento e medo em alguma criança. O trabalho desenvolvido em grupo (três educadores em cada período) também não fornece créditos individuais. Vários educadores na Creche Oeste não querem trabalhar no berçário, enquanto outros reconhecem a importância e o valor do trabalho ali desenvolvido, e o fazem com dedicação. As regras da creche são claras: em princípio, qualquer educador deve estar preparado para trabalhar com todas as faixas etárias. Mas, a quem convém este tipo de imposição? Em todas as circunstâncias em que aconteceram impasses dessa natureza o grupo todo foi chamado a resolver a questão. É melhor manter a consciência de que algo nesse trabalho não é gratificante para o educador e poder refletir a partir disso, do que aceitar a regra como uma imposição, resolver o problema, aparentemente, e não se falar mais no assunto.

Um ponto crítico de todo esse trabalho educativo diz respeito a como os educadores entendem o seu papel nas situações informais, ou seja, em tudo aquilo que atinge as crianças e que as mobiliza "para o bem ou para o mal". Os conflitos individuais, as amizades, as antipatias, as inibições, os medos, a sexualidade, as relações de interesse e dominação, etc, são exemplos. É nessas situações que vai estar o material para a promoção de um coletivo no qual as crianças possam se reconhecer e participar, e que seja favorável ao fortalecimento do eu. Os educadores

sabem que devem intervir, por exemplo, sempre que as crianças não consigam encontrar boas saídas para os seus conflitos. Mas não se trata apenas de resolver situações momentâneas. Para isso, um pouco de autoridade bastaria. Para os educadores o seu papel na promoção do conhecimento é muito mais claro do que nas situações que envolvem a articulação deste coletivo e a consideração das questões individuais. Em 1997 aconteceram momentos difíceis entre as crianças e para os quais os educadores do grupo em questão ainda não puderam ter uma boa atenção. Duas crianças do pré exerciam uma relação de domínio sobre as outras, principalmente na hora do pátio e fora da vista das educadoras. Várias crianças começaram a sentir-se ameaçadas e não queriam mais vir para creche; uma delas chegou a desligar-se, antes que a situação pudesse ter sido esclarecida (talvez não só em função disso, mas provavelmente esta dificuldade não ajudou). Foram alguns pais que trouxeram a questão, e só a partir daí é que se deram as primeiras intervenções. Dessas, a mais efetiva foi quando a pedagoga reuniu os meninos do grupo para uma conversa na qual eles tiveram oportunidade de falar sobre as questões que os afligiam. Ao lado do medo havia um importante sentimento de admiração, que tinha que ser considerado. Na primeira conversa já ficou combinado que haveria outra dali a uma semana. Ao final de cada conversa todos comiam a "maçã da paz", que a pedagoga levava e que circulava como um símbolo dos objetivos almejados. As crianças devoravam a maçã. Estas situações foram transformadoras nas relações das crianças. Foram ao todo quatro conversas, todas com a participação da pedagoga. Na última delas ficou acertado que poderiam voltar a se reunir quando fosse necessário, o que ajudou o grupo a sentir-se apoiado.

Antes da entrada da pedagoga nessa discussão, os educadores já estavam orientados e já haviam conversado com as crianças em várias oportunidades. O que aconteceu que estas conversas não foram efetivas? É possível supor que o tipo de escuta do adulto nas duas situações foi diferente. A pedagoga quis ouvir o grupo, prestou atenção nas palavras de cada um, considerou a experiência que as crianças estavam vivendo, refletiu sobre ela e ajudou o grupo a encontrar uma saída. Às vezes a

simples retomada das regras, do que pode e do que não pode, do que é certo e do que é errado, não é suficiente para a reflexão, na medida em que não reflete a partir da experiência, evocando os sentimentos e as intenções presentes na situação. Pensar a partir de categorias preestabelecidas não é pensar a experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ORGANIZANDO AS PRIORIDADES

Retomando o que já foi apontado nos capítulos anteriores, uma educação que tem como objetivo a formação de indivíduos, de pessoas que possam exercer sua autonomia e sua cidadania, tem de se preocupar com a superação da barbárie. E este não pode ser um objetivo entre outros, deve ser o primeiro, a partir do qual os outros se organizam (Adorno, 1995a). A barbárie, aquilo que gera ou permite a violência física, primitiva, e a destruição entre seres humanos deve deixar de existir. E a educação precisa se colocar essa meta: é necessário apontar a barbárie, aprender a reconhecê-la, mantê-la consciente e promover uma reflexão crítica sobre esta realidade. Como escreve Adorno (1995a, p. 119):

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isso refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. (...) É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que,

conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (...)

Reconhecer que vivemos num mundo no qual as pessoas não são livres para querer e para viver de acordo com a sua vontade, mas têm que obedecer as regras da adaptação ao mundo administrado, como princípio de sobrevivência nele. Poder contrapor esta consciência à idéia de autonomia e manter dessa forma conscientes os limites que estão presentes na realidade. Esta reflexão deve estar presente na formação do educador, de modo que ele possa situar a sua ação a partir dela. Qual é a identidade possível do educador na creche ou na escola de educação infantil? E neste país?

Fala-se em autonomia, em liberdade, em igualdade, em individualidade. Mas a individualidade é mais que uma entidade biológica. Não nascemos indivíduos. O indivíduo surge quando estabelece o próprio eu e "eleva o seu ser-para-si, a sua unicidade, à categoria de verdadeira determinação." (Adorno, 1973, p.52). Essa é a sua condição de autonomia e liberdade. O indivíduo é livre. Mas, a sociedade capitalista impõe a todos a necessidade da competição, do lucro, do pensamento egoísta, e não deixa às pessoas a autonomia da decisão política que cria estas necessidades. Todos estão obrigados a submeterem-se às regras do capitalismo, por uma questão de sobrevivência. Dessa forma a afirmação do indivíduo livre converteu-se em ideologia.

Qualquer currículo educacional que coloque como meta a formação de cidadãos, deve ter isso presente: o indivíduo, o verdadeiro cidadão, está impedido de ser nesta realidade. É necessário colocar o foco, portanto, nas amarras que impedem o seu desenvolvimento, nas situações concretas que nos determinam, deixando de nos referir a um indivíduo abstrato e que não pode existir.

As reflexões também devem "ser transparentes em sua finalidade humana" (Adorno, 1995, p.161). As coisas não são boas ou más em si, e

até uma ação aparentemente violenta pode ter uma racionalidade com fins humanos. Da mesma forma, o conhecimento e o domínio da técnica devem servir a finalidades humanas. Desde cedo esses enfoques podem e devem estar presentes nas conversas com as crianças, ajudando-as a reconhecer as mediações e as intenções presentes na realidade ao seu alcance. Assim, por exemplo, é importante as crianças saberem quem limpou a sua sala, ou o pátio em que brincaram e o banheiro que usaram, quem fez a comida e quem pensou o cardápio. Quem sujou? Quem limpou? Quem fez? Deu muito trabalho? Ele vive disso? Quem decidiu? Quem obedeceu? Quem plantou? Quem colheu? É seu? É meu? Por que? Aprenderem as apreciações, o elogio e a crítica. E aprenderem fundamentalmente a reconhecer as mediações e interrogá-las: é possível opinar no cardápio? escolher o passeio? qual o pedido de aniversário? ser rico ou ser pobre? posso resolver?

O acesso à cultura de forma significativa e abrangente, incluindo todas as áreas de conhecimento, as linguagens e a informação, tudo isso deve estar presente na educação da criança pequena. O acesso à cultura amplia os limites do entendimento e a capacidade de reflexão, essenciais ao exercício da cidadania.

Vivemos atualmente num mundo no qual a pobreza é uma ameaça presente em todos os lugares, e se constitui em fonte de discriminação. Mas a pobreza num momento no qual se faz presente "a possibilidade real de emancipar o indivíduo das restrições outrora justificadas pela escassez e imaturidade" (Marcuse, 1968, p.94), é uma forma de violência e de barbárie. A pobreza tem que ser superada, e não perpetuada pelas desigualdades que se acentuam e transformam em abismos intransponíveis as barreiras sociais. Diante dessa situação, é urgente promover o convívio em condições de igualdade entre crianças de diferentes classes sociais, pois o distanciamento cria condições favoráveis ao preconceito e gera também a frieza, na medida em que impede a identificação entre as pessoas. Mas, como aponta a experiência da Creche Oeste, não basta colocar as crianças lado a lado, pois isso pode servir até para reproduzir as condições de desigualdade e dominação. É necessário

considerar estas diferenças, perceber de que forma elas podem estar presentes determinando as relações na creche, e pensar a forma de tratá-las junto às crianças e suas famílias. E também promover uma reflexão que considere os dados da experiência desse convívio e que possa ser compartilhada com todos os funcionários e famílias atendidas, e também ampliada à comunidade, pois que esse é um assunto cujo interesse tem motivação social. Se esse convívio puder existir desde bem cedo na vida das crianças, aumentarão as chances dele poder continuar existindo mais tarde, pois na primeira infância muitas destas desigualdades ainda são recuperáveis. Se as crianças de diferentes classes sociais puderem viver situações de igualdade nas suas brincadeiras, é possível que esta experiência lhes sirva como referência para pensar as desigualdades que existem dentro e fora do universo da creche. Se as crianças mais pobres puderem ter acesso aos bens culturais também em condições de igualdade com crianças de outra classe social, de modo a se perceberem competentes ao lado delas, isso poderá lhes dar a condição e a confiança necessárias para enfrentar os desafios fora da creche.

O tratamento pessoal dentro da instituição é algo que precisa ser levado muito em conta. A história da Creche Oeste aponta como a possibilidade de um tratamento personalizado e voltado para as necessidades humanas deve estar presente em todas as esferas, tanto em relação às crianças como em relação aos adultos. Muitos são os fatores que direta ou indiretamente intervêm nesse sentido: o número de crianças atendidas, o número de funcionários, o tempo que pode ser despendido em formação, o espaço físico, a forma de gerenciamento, a forma de orientação e supervisão e, permeando todas as ações, a capacidade de abertura à experiência.

Não é possível padronizar formas de promover a espontaneidade, a individualidade, a autonomia, nem pensá-las como categorias abstratas. Neste assunto, não é a ação planejada que se faz necessária, e sim a disponibilidade de aprender a reconhecer os momentos de abertura à experiência. Cada instituição, assim como cada pessoa, tem uma história, povoada de acontecimentos e experiências. Pensar a formação, seja de

crianças, pais ou educadores, envolve a consideração desta história: os fatos, aquilo que existe já nomeado e pleno de sentido, consciente, e suas pedras, presenças inenfáticas²⁴, inconscientes, negadas, onde estão registrados os impossíveis até o momento.

INSTANTES

Jorge Luis Borges

*Se eu pudesse viver novamente a minha
vida, na próxima trataria de cometer mais
erros.
Não tentaria ser tão perfeito, relaxaria mais.
Seria mais tolo ainda do que tenho sido, na
verdade bem poucas coisas levaria a sério.
Seria menos higiênico.
Correria mais riscos, viajaria mais
contemplaria mais entardeceres, subiria
mais montanhas, nadaria mais rios.
Iria a mais lugares onde nunca fui, tomaria
mais sorvete e menos lentilha, teria mais
problemas reais e menos problemas
imaginários.
Eu fui uma dessas pessoas que viveu
sensata e produtivamente cada minuto da
sua vida
claro que tive momentos de alegria
Mas, se eu pudesse voltar a viver, trataria
de ter somente bons momentos.
Porque, se não sabem, disso é feita a vida,
só de momentos, não percas o agora.
Eu era um desses que nunca ia a parte
alguma sem um termômetro, uma bolsa de
água quente,*

²⁴ Termo utilizado pelo poeta João Cabral de Melo Neto no poema A Educação pela Pedra. In: *Antologia Poética*. Rio de Janeiro. Ed. Sabiá. 1967, p.10.

*um guarda-chuva e um pára-quedas: se
voltasse a viver, viajaria mais leve.
Se eu pudesse voltar a viver, começaria a
andar descalço no começo da primavera e
continuariá assim até o fim do outono.
Daria mais voltas na minha rua,
contemplaria mais amanheceres e brincaria
com mais crianças, se tivesse outra vez uma
vida pela frente.
Mas, já viram, tenho 85 anos e sei que estou morrendo.*

*um guarda-chuva e um pára-quedas: se
voltasse a viver, viajaria mais leve.*

*Se eu pudesse voltar a viver, começaria a
andar descalço no começo da primavera e
continuariá assim até o fim do outono.*

*Daria mais voltas na minha rua,
contemplaria mais amanheceres e brincaria
com mais crianças, se tivesse outra vez uma
vida pela frente.*

Mas, já viram, tenho 85 anos e sei que estou morrendo.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. **Dialectica negativa**. Madrid: Taurus Ediciones. 1975.

_____ **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995a. [1971].

_____ **Palavras e sinais** modelos críticos 2. Petrópolis: Ed. Vozes. 1995b. [1969].

_____ Teoria de la seudocultura. In: **Filosofia e superstición**. Madrid: Taurus Ediciones. 1972. p.141-174.

_____ **Teoria critica del sujeto**. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI. 1986.

_____ **Minima moralia**. São Paulo: Ed. Ática. 1993. [1951].

_____ & HORKHEIMER, Max. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix. 1973.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara. 1981.

CONSELHO CENTRAL DOS JARDINS DE INFÂNCIA SOCIALISTAS DE BERLIM, SCHMIDT, Vera & REICH, Wilhem. **Elementos para uma pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião. 1975.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito**. São Paulo: Robe Ed.1995.

_____ **A autoridade e os massacres**. Manuscrito. 1996.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização. In: **Freud**. São Paulo: Abril Cultural (col. Os Pensadores). 1978.

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

KISHIMOTO, Tizuko M. Recuperando a história da educação infantil. In: **Escola Municipal**. São Paulo. Educação Pré-Escolar. 1985.

KUHLMANN Jr, Moysés. **O projeto de LDB e a superação do assistencialismo na educação pré-escolar**. Texto disponível na Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 1991.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1968. [1955].

_____ **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1982. [1964]

_____ **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

MELLO, Sylvia Leser. Classes populares, família e preconceito. In: **Revista Psicologia USP**. São Paulo: Ed. Letras & Letras. v.3 - n 1/2. 1992.

REICH, Wilhem. Os jardins de infância na Rússia soviética. In: Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim, SCHMIDT, Vera & REICH, Wilhem. **Elementos para uma pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião. 1975. [1926].

SCHMIDT, Vera. Educação psicanalítica na Rússia soviética. In: Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim, SCHMIDT, Vera & REICH, Wilhem. **Elementos para uma pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião. 1975. [1923].

VON MARTIN, Alfred. **Sociologia del renacimiento**. Mexico-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1962.