

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ESPERA E A OCIOSIDADE NA ROTINA DA CRECHE COMUNITÁRIA DE FORTALEZA

Rosimeire Costa de Andrade

Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
(FACED/UFC)

Introdução

A participação na pesquisa “O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual”, ainda quando aluna do curso de Pedagogia, possibilitou-me um contato prolongado com essa modalidade de instituição educativa. Trata-se, no Ceará, de um equipamento de atendimento em educação infantil administrado por uma associação comunitária. Esta associação mantém convênio com órgãos governamentais e/ou não governamentais. No caso de Fortaleza, contrariando o prescrito na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o termo creche não está restrito à faixa etária de 0 a 3 anos. As creches comunitárias de nossa cidade recebem crianças de 0 a 6 anos e, algumas vezes, até com mais idade.

Os dados coletados por ocasião do trabalho de campo da referida pesquisa apontaram que as creches comunitárias são mais um exemplo da desigualdade que sempre marcou a educação infantil brasileira. A melhoria da qualidade do trabalho oferecido tem sido alvo de pouco investimento. Em decorrência disso, essas creches enfrentam sérios problemas em todos os aspectos de seu funcionamento: instalações, organização e ocupação do tempo, formação das professoras, dentre outros.

Dentre as constatações decorrentes das informações que a citada pesquisa possibilitou o acesso, chamou-me especial atenção a organização e ocupação do tempo das crianças quando de sua permanência em período integral na creche, em média, dez horas diárias.

Com o intuito de organizar e ocupar o tempo da criança, as creches estabelecem uma rotina, que geralmente, consta das seguintes atividades: chegada, lanche, atividade pedagógica, banho, almoço, sono, lanche, banho, jantar e saída. O desenvolvimento dessa rotina quase sempre é marcado por

rigidez na realização das atividades, esperas e pouco prazer para todos aqueles que ali passam o dia. Rigidez porque existe hora “certa” para tudo e todos devem fazer tudo no mesmo tempo: comer, ir ao banheiro, dormir, acordar, beber água, tomar banho etc. Neste sentido, o ritmo de cada criança é desconsiderado e todas acabam tendo que se adaptar à rotina que não parece ter sido pensada em função das suas necessidades. Esperas porque as crianças têm sempre que aguardar, ociosas, a hora do banho, da atividade pedagógica, das refeições, de ir embora etc.

Além da constatação de que a espera e a ociosidade estão tão presentes no cotidiano das creches comunitárias que se torna difícil separar rotina de espera, falar de uma sem citar a outra, chamou-me também a atenção o fato de que, mesmo quando as crianças têm que ficar muito tempo esperando, sentadas, sem brinquedo e sem “autorização” para levantar, correr, movimentar-se pela sala, professoras e crianças parecem não se incomodar.

É fato que algumas crianças chegavam a mexer com as outras, beliscar, subir nas mesas, mas a maioria conseguia atender, pelo menos aparentemente, ao insistente “pedido” das professoras de que “fiquem quietas” para esperar o almoço, o banho, o lanche, que a mãe venha pegá-la...

Das idéias que foram sendo gestadas *com* e *nessa* experiência de pesquisa, duas pareciam se impor com maior propriedade. A primeira delas era de que a rigidez da rotina desta instituição educativa, uniforme e, possivelmente, pouco prazerosa parecia não estar propiciando a vivência dos direitos fundamentais das crianças atualmente proclamados e amplamente divulgados, inclusive, em documentos emitidos pelo Ministério de Educação e do Desporto - MEC. Assim, a cidadania da criança que passa a maior parte do seu tempo na creche parece ficar bastante comprometida.

A segunda idéia, não menos forte que a sua precedente, era de que a espera e a ociosidade, ao mesmo tempo em que denunciavam a prática de uma educação pobre de possibilidades de aprendizagens que contribuísse favoravelmente para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, poderiam ser o reflexo de algo ainda mais grave, possível de ser apreendido somente através de um olhar investigativo mais cuidadoso e crítico.

Assim, motivada pela compreensão de que a identificação e apreensão desse “algo mais grave” exigiam um olhar mais aprofundado sobre os

elementos que marcam a rotina da creche, é que realizei, de fevereiro a julho de 2001, um estudo que visou investigar a rotina dessas instituições, tendo como foco principal o problema da espera e da ociosidade, a fim de identificar e compreender os elementos que concorrem para a sua estruturação e execução.

Diferentemente de espera, expectativa gerada por algo que se sabe que irá acontecer (o banho, o almoço, o lanche, por exemplo), por ociosidade entendo os momentos em que não há nenhuma atividade para as crianças fazerem e elas têm que permanecer sentadas, caladas, quietas. Desta forma, quando acontecem as esperas sem que sejam propostas nenhuma atividade (brincadeira, música, história etc.) para as crianças fazerem, tampouco são lhes dadas oportunidades para optar entre fazer ou não alguma coisa neste intervalo de tempo e elas têm que permanecer paradas, aguardando, tem-se então, a ociosidade. Neste estudo, interessaram-me os dois fenômenos.

As pesquisas realizadas sobre a rotina de instituições de educação infantil (Galvão (1995), Nunes (1995), Mello (1987), Ávila et alii. (1997), Batista (1998), Silveira et alii. (1987), dentre outras) que, de forma direta ou indireta, abordaram o tempo de espera, têm em comum o fato de denominarem de espera o (s) espaço (s) de tempo em que um grupo de crianças fica aguardando o adulto (enquanto ele atende individualmente uma criança, organiza o espaço para a realização de uma atividade etc.) ou permanece em fila aguardando o momento de entrar ou sair da sala.

No caso das creches comunitárias de Fortaleza, a espera vai além disso, chegando a confundir-se com um dos itens da rotina, envolvendo tanto as crianças como as professoras.

O conhecimento daquilo a que me propus estudar, a rotina da creche comunitária e os momentos de espera e ociosidade nela presentes, é um campo fértil para a especificação de que tipo de qualidade se está falando quando se faz referência à educação infantil.

A compreensão dos processos subjacentes à rotina da creche pode subsidiar uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas que marcam o cotidiano dessas creches e contribuir para a melhoria do trabalho aí realizado. Assim, acredito poder contribuir também para a promoção de práticas educativas que permitam a essas crianças adquirir elementos que lhes

possibilitem participar ativamente de nossa sociedade, que é complexa, mas que pode e deve ser justa.

1 Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa

A fundamentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa se constituiu, essencialmente, da teoria sociointeracionista de desenvolvimento humano, elaborada, sobretudo a partir dos estudos de Wallon (1981, 1989) e Vygotsky (1989, 1994), e dos estudos de Michel Foucault (1986, 1987) acerca do poder disciplinar.

Compartilhando da visão de que a análise de uma realidade particular é sempre um passo para o entendimento do espaço universal, a pesquisa assumiu o caráter de um estudo de caso do tipo etnográfico. Assim, fez uso, essencialmente, de observação participante e entrevistas e teve como principal instrumento na coleta de dados, a pesquisadora.

O trabalho de campo foi realizado no período de cinco de fevereiro a seis de julho de 2001, em uma creche comunitária, escolhida dentre aquelas que tive oportunidade de conhecer e observar quando de meu envolvimento em outra pesquisa, já referida neste texto, que objetivou conhecer como se dá o atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza.

Trata-se da Creche Comunitária Criança de Boa Vontade. Seu nome, aqui, é fictício e foi escolhido dentre uma lista de sete outros nomes indicados pelo pessoal da creche - coordenadora, professoras, servente, cozinheira e auxiliar de cozinha - por expressar a visão de criança e um dos objetivos principais da educação desenvolvida *na* e *pela* creche, refletidos, sobretudo, em sua rotina diária e nas interações estabelecidas entre os adultos e as crianças que lá passam o dia, aprendem e se desenvolvem.

O estudo foi realizado nas quatro turmas de crianças atendidas pela creche, uma vez que a dinâmica de funcionamento de cada sala, ou seja, o gerenciamento do uso do tempo e do espaço não é muito distinto, e as condições em que o trabalho com as crianças é desenvolvido são muito semelhantes. Desta forma, aceitei o desafio de dar conta da rotina em toda a creche, ao mesmo tempo em que evitei a fragmentação do todo.

As observações visaram tanto caracterizar a rotina das creches como definir e localizar os momentos de espera e ociosidade. Neste sentido, a utilização do diário de campo com registros tanto descritivos quanto reflexivos foi fundamental.

Foram realizadas dezoito sessões de observação no período de fevereiro a maio do ano 2001. Destas, treze aconteceram na creche, focando-a como um todo e, de um modo especial, nas salas onde ficam as crianças. As demais aconteceram nos encontros de planejamento promovidos pela SETAS. Todas as sessões foram subsidiadas por um roteiro.

As observações feitas na creche foram enriquecidas pelo registro em fotos e vídeo de situações da rotina. As imagens filmadas foram apresentadas às professoras e discutidas com elas.

Para entender a racionalidade implícita na organização da rotina da creche foram realizadas entrevistas com todo o pessoal da creche (coordenadora, servente, professoras e ex-professoras), com a presidente da Associação e com as três técnicas da SETAS. Todas as entrevistas foram subsidiadas por um roteiro específico.

2 Objetivo deste trabalho

No presente trabalho são destacadas algumas das respostas encontradas para os dois blocos de indagações com os quais me dirigi ao campo de pesquisa. O primeiro deles reunia as questões relacionadas ao planejamento, estruturação e execução da rotina na creche. O segundo centrou-se mais especificamente nos momentos de espera e ociosidade que marcam a rotina da creche, indagando sobre o que determina a sua existência, os comportamentos das crianças diante deles e que tipo de aprendizagem pode está sendo propiciado por meio deles.

3 Conhecendo um pouco a Creche Criança de Boa Vontade

A Creche Comunitária Criança de Boa Vontade pertence à 4ª Região da SETAS e está situada em um bairro periférico da cidade de Fortaleza, marcado pela pobreza, incipiente rede de água e esgoto e deficitário serviço de coleta de

lixo (traço característico da periferia de nossa Cidade). Quase metade (43,4%) das duas mil, oitocentos e cinqüenta e oito crianças que têm entre 0 a 6 anos de idade, residentes nesta área, são provenientes de família cuja renda mensal não ultrapassa um salário mínimo.

Apesar de está localizada numa área relativamente calma no que diz respeito ao trânsito de veículos, as pessoas que moram lá não desfrutam de tranqüilidade, dada a ocorrência de assaltos, uso de drogas e violência.

Foi inaugurada em 20 de julho de 1990. Assim, são quase doze anos de funcionamento e esta, a sua segunda coordenação e presidência da Associação de Moradores. Desde o início de seu funcionamento, a creche já contava com o convênio com o governo do Estado. Aliás, esse convênio continua sendo a principal fonte de receita.

A creche funciona de segunda a sexta-feira, em período integral, no horário previsto de sete até as dezessete horas, de fevereiro a dezembro. O mês de janeiro é de férias para todos os funcionários. Neste período, são contratados, provisoriamente, dois vigias substitutos.

O prédio onde funciona é próprio, porém não foi construído para esse fim. Antes, era uma casa que pertencia a alguém que morava na comunidade, só depois foi adaptado.

Suas dependências internas constam de quatro salas onde ficam as crianças, divididas por faixa-etária, uma pequena varanda, uma cozinha, uma pequena área de serviço, uma despensa, quatro banheiros (um em cada sala), uma sala que funciona como secretaria e coordenação. Não possui berçário, salão e nem refeitório. As quatro refeições servidas diariamente acontecem nas salas. Estas, por sua vez, são pequenas, quentes e pouco iluminadas.

Na parte superior do prédio, há uma saleta que funciona como depósito. Há ainda uma grande área descoberta com sombra decorrente da presença de árvores, um quintal e um espaço (parte do quintal) onde ficava um escorregador de cimento, rodeado por areia comum.

Ao todo, a creche dispõe de dez funcionários: uma coordenadora, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma servente, quatro professoras e dois vigias. Com exceção dos vigias que chegam para o trabalho às dezoito horas e saem às seis do dia seguinte, nenhum dos demais funcionários tem horário fixo para sair da creche.

As crianças atendidas moram nos arredores da creche e, segundo a coordenadora, em sua maioria, são filhas de mães solteiras que trabalham fora de casa. Ainda, segundo a coordenadora, as profissões mais freqüentes das mães dessas crianças são costureiras, balconistas e empregadas domésticas e a maioria dos pais é pedreiro, servente, borracheiro e vendedor ambulante.

No ano de 2001, a creche iniciou suas atividades no dia doze de fevereiro, com apenas trinta crianças matriculadas. Em maio, este número já havia saltado para oitenta e seis, sendo que já havia uma lista de esperas com onze crianças aguardando uma vaga. Embora seja esse o número de crianças matriculadas, a média de freqüência diária é de somente quarenta e seis. Por determinação da SETAS, cada sala deve reunir no máximo de vinte a vinte e cinco crianças. De fato, em cada uma delas, há de vinte a vinte duas crianças matriculadas, mas a freqüência diária oscila entre oito a quinze crianças.

Oficialmente, a idade dessas crianças varia de dois a cinco anos, agrupadas em quatro turmas, conforme a faixa de idade. As crianças de dois anos ficam na turma denominada Maternal I; as de três anos, no Maternal II; as de quatro, no Jardim I; as de cinco, no Jardim II. Contudo, na turma do Maternal I foram encontradas duas crianças com idade inferior a dois anos (uma delas com apenas um ano e dois meses de vida e a outra, com um ano e três meses) e na turma do Jardim II, duas crianças com idade superior a seis anos. Cada turma fica sob a supervisão de uma professora. Na creche não há professora auxiliar.

Durante o primeiro semestre de 2001, sete pessoas trabalharam diretamente com as crianças, desempenhando a função de professora: Taís, Carolaine, Rita, Matilde, Sammer, Rochana e Luana. As quatro que iniciaram o ano - Taís, Carolaine, Rita e Matilde - eram funcionárias antigas. Trabalhavam na creche, no mínimo, há cinco anos. Duas delas, desde a sua fundação. Nenhuma delas havia concluído o ensino médio, três estavam tentando concluir ainda o ensino fundamental e uma estava cursando o ensino médio (que não é o Curso Pedagógico). Uma delas era auxiliar de cozinha da creche e estava como professora de uma turma há cerca de dois anos. A coordenadora, que também não tem a formação mínima exigida por lei para os profissionais da Educação Infantil, trabalha na creche há cerca de três anos.

Após o mês de fevereiro, duas das professoras que estavam cursando o ensino fundamental - Rita e Matilde - foram demitidas e a auxiliar de cozinha - Carolaine - por pelo menos quarenta dias, retornou à sua função de auxiliar de cozinha. Após um confuso e conflituoso processo de seleção/contratação de três novas professoras, o quadro docente foi renovado e apenas uma das professoras antigas permaneceu.

Vale lembrar aqui que a precária formação profissional das professoras e coordenadora não é uma característica exclusiva dessa creche, tampouco das creches comunitárias. Vários trabalhos realizados na área de educação infantil (Campos, Grosbaum, Pahim e Rosemberg, 1991, Campos, Rosemberg e Ferreira, 1993, MEC, 1994a, 1994b e 1998, dentre outros) têm mostrado que essa é uma peculiaridade das maioria das profissionais que atuam no trabalho de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade. Tal peculiaridade se expressa, primeiramente, na ausência da formação mínima em nível médio na modalidade Normal. Por outro lado, mesmo quando há essa formação escolar, ela também é inadequada, haja visto que, via de regra, os currículos dos cursos de formação de professores não contemplam o atendimento à criança em tempo integral. Se isso vale para os já tradicionais cursos, como o Pedagógico, em nível médio, e Pedagogia, em nível superior, o que dizer, então, daqueles aligeirados, cada vez mais proliferados pelo país?

4 O dia-a-dia na creche

A Creche Criança de Boa Vontade, como já mencionado, funciona em período integral, de segunda a sexta-feira. Em geral, as crianças chegam às sete horas da manhã e saem às dezessete, permanecendo, em média, dez horas diárias na creche. A rotina básica estabelecida para a organização e ocupação desse tempo é dividida em: chegada, lanche, atividades pedagógicas, banho, almoço, sono, lanche, banho, jantar e saída. Para cada um desses itens há a determinação fixa de um horário a ser seguido por todas as turmas, simultaneamente. Assim, quando as crianças do Maternal I estão, por exemplo, sendo banhadas, lanchando ou estão sendo postas para dormir, a mesma coisa está acontecendo nas outras turmas. Também quando uma sala está apenas esperando, sem a proposição de nenhuma atividade, todas

as outras se encontram na mesma situação. Parece ser norma que todas as turmas devam começar e terminar uma mesma atividade no mesmo período de tempo.

As famílias das crianças não são incluídas na programação e nem na execução dessa rotina. Elas acabam indo à creche somente para levar e/ou buscar seus filhos ou quando acontecem reuniões convocadas pela presidente da Associação. Embora a coordenadora tenha me informado que há reuniões bimestrais com essas famílias, durante o primeiro semestre de 2001, houve apenas uma vez, no dia 8 de junho.

Algumas crianças chegam na creche antes mesmo das professoras e ficam aguardando a sua chegada para serem encaminhadas até as salas, onde permanecem quase que exclusivamente durante todo o dia.

Ao entrarem nas salas, têm as suas roupas trocadas e ficam esperando a primeira refeição do dia. Durante esse tempo, que dura entre 30 a 60 minutos, estas crianças não fazem nenhuma atividade específica proposta pelas professoras. Espontaneamente, ficam brincando entre si, ou apenas sentadas ou em pé, quietas ou chorando.

A primeira refeição do dia, assim como as outras três oferecidas pela creche - almoço, lanche da tarde e jantar - é a mesma para todas as crianças e, com freqüência, não tem muita aceitação pela maioria das crianças. Mingau à base de amido de milho tem sido o alimento mais freqüente oferecido às crianças nesse início de manhã.

As atividades pedagógicas são feitas, geralmente, no período da manhã, nas salas. Não são feitas todos os dias e nem sempre parecem ser planejadas. Quase sempre se traduzem em atividades de recortar, colar, copiar, pintar desenhos feitos pelas professoras ou pela criança mesma. Com exceção dos desenhos feitos pelas crianças, as demais "tarefinhas" - nome pelo qual as professoras chamam essas atividades - são feitas à mão, pelas professoras, um a um, já que a creche não dispõe de mimeógrafo. Enquanto as professoras as elaboram, as crianças ficam (têm que ficar!) sentadas nas cadeiras, esperando. Nesse momento de espera, elas brigam (chegam a esmurrar-se), choram, ficam muito inquietas. Entre a escrita da atividade de uma criança e outra, as professoras param e dão gritos, mandando-as sentar, calar a boca e "se aquietar".

Geralmente o banho acontece duas vezes ao dia, sempre antes do almoço e do jantar. Acontece no mesmo momento para todas as turmas, cada uma em sua sala, com subdivisões em seu interior, como por exemplo, primeiro os meninos e depois as meninas ou então por grupos de um certo número de crianças, de acordo com o espaço do banheiro.

Diariamente são servidas quatro refeições. A primeira já foi citada. O almoço, geralmente, consta de feijão, arroz, macarrão, frango ou carne; no lanche da tarde é servido suco de fruta natural ou artificial; no jantar há sopa de frango ou algo semelhante. No cardápio da creche foi observada a ausência de frutas, verduras e legumes. As crianças e as professoras parecem não gostar muito das refeições. É comum voltarem muitos pratos para a cozinha quase intactos. Também o tempo dedicado a essas refeições é mínimo. Algumas crianças chegam a ter os seus pratos recolhidos antes de terminar de comer. Qualquer movimento e/ou brincadeira da criança, nesse momento, é interpretado pela professora como recusa à refeição, o que faz com que ela recolha o que foi servido, sem averiguar se de fato a leitura que fez da situação é válida.

Após o almoço, é a hora do sono. Geralmente isso acontece de onze horas e trinta minutos às quatorze horas. As crianças dormem em suas salas. O repouso é involuntário, a criança é forçada a dormir querendo ou não. Se isso demora a acontecer, causa irritação nas professoras.

O período da tarde é ocupado essencialmente pelo sono, lanche, banho, última refeição e hora de ir embora. Por volta das dezessete horas, as crianças saem da creche sem saudações e/ou despedidas entre elas ou entre estas e as professoras, semelhante à forma como ocorreu a sua chegada, sem cumprimento algum.

A concretização dessa rotina diária é marcada por longos períodos de espera, tanto individuais quanto coletivos. Especialmente nos intervalos que ficam entre a realização das atividades previstas - chegada, lanche, atividade pedagógica, banho etc. - não há nada proposto para as crianças fazerem, exceto esperar. Isto ocorre sobretudo:

a) depois do lanche da manhã que acontece das 8 horas às 8 horas e 30, até a professora terminar de elaborar as atividades pedagógicas (mais ou menos quarenta minutos);

b) depois das crianças terminarem de fazer a atividade pedagógica até a professora pendurá-la num cordão, dentro da sala (cerca de 20 a 30 minutos);

c) depois das crianças serem banhadas até o almoço ser servido (em média, 40 minutos);

d) depois do lanche da tarde até a hora do banho (mais ou menos uma hora e meia);

e) depois do banho da tarde até o jantar ser servido (por volta de 20 minutos);

f) depois do jantar até a hora de ir embora (no mínimo 20 minutos).

Nem mesmo o acesso aos escassos brinquedos é permitido às crianças nesses momentos. Nos momentos “c”, “d”, “e” e “f” as professoras também não realizam nenhuma atividade com as crianças. Junto com elas, ficam ociosas.

Durante a permanência das crianças na creche há pouca proposição de atividades para elas realizarem, ou melhor, basicamente, ficam para elas apenas o que ninguém pode fazer em seu lugar ou aquilo que não dá mesmo para as professoras impedirem, como, correr, cair, dormir, acordar, comer, chorar. Assim, achando que têm que fazer e, portanto, fazendo quase tudo pelas crianças, no final do dia ou mesmo antes de terminar o período da manhã, as professoras, de maneira geral, reclamem de cansaço, dor nas costas, de ficar “doidinha”, não ter tempo de ir ao banheiro etc.

A forma como está organizada e é executada a rotina, faz das professoras, sua única protagonista, definindo e executando quase todas as atividades. Como é somente uma professora em cada sala para atender ao grupo, esperar fica quase inevitável. Assim, aquela criança que é banhada primeiro tem que esperar todas as outras serem banhadas também; quem vai terminando a atividade pedagógica, tem que esperar todos os outros acabarem; quem acorda primeiro, tem que esperar todos os outros acordarem. Tudo isso sem nada fazer e sob estritas recomendações para ficar quieto e em silêncio.

Além de não estimular o desenvolvimento da autonomia das crianças, uma vez que não lhes é confiada quase nenhuma responsabilidade/participação na realização até mesmo das atividades mais relacionadas aos cuidados básicos com o seu corpo (banho, troca de roupa, escovação dentária etc.), a concretização dessa rotina impõe grande passividade e submissão às

crianças, o que contraria a perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento, em que papel ativo é atribuído tanto à professora como à criança.

A mesma orientação no sentido de ficar quieto e em silêncio é também dada às crianças nos intervalos das atividades que compõem a rotina e que também não há nada proposto para elas fazerem. Pode até ser que no final do dia as crianças também estejam cansadas como estão as professoras, mas neste caso, o cansaço delas se deve mais à ausência do que fazer, à contenção dos movimentos, à não expressão de suas vontades...

5 Entendendo um pouco mais a rotina da creche: planejamento, estruturação e execução

A rotina, tida como a seqüência de atividades a serem desenvolvidas durante a permanência das crianças na creche, foi organizada pelas técnicas da SETAS. Ela está prescrita num roteiro padronizado, indicador das atividades com seus respectivos horários, a serem desenvolvidas com as crianças, entregue pelos seus mentores às cento e cinquenta creches comunitárias que compõem o Programa Criança Feliz na cidade de Fortaleza. De seus nove itens constitutivos – chegada, lanche, atividade pedagógica, banho, almoço, repouso, lanche, jantar, saída – apenas a atividade pedagógica é alvo de algum tipo de planejamento.

Até o início do ano de 2001, a maioria das creches recebia orientação mensal das SETAS para a realização de atividades pedagógicas. Esta orientação, dada em reuniões mensais de planejamento para um coletivo nunca inferior a setenta professoras, empilhado numa saleta quente e barulhenta do primeiro andar do “Centro de Treinamento” da SETAS, referia-se tão somente à indicação de um “tema gerador” e algumas atividades a serem trabalhadas ao longo do mês nas creches.

Cada encontro de planejamento tinha duração média de três horas, das quais pelo menos uma hora e meia era ocupada por avisos de natureza administrativa, cobranças às professoras pela conclusão de sua escolaridade ao menos em nível médio, reclamação, por parte das professoras, de atraso no pagamento de salários etc., e reunia todas as professoras de uma mesma turma de todas as creches.

Apesar do desconforto do espaço físico onde aconteciam esses encontros e de sua dinâmica de funcionamento, a maioria das professoras e coordenadoras parecia satisfeita com eles. A notícia de sua extinção por tempo indeterminado, em abril deste mesmo ano, foi recebida com tristeza na creche investigada. Desde então, cada creche passou a ser a única responsável pelo planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Dos encontros de planejamentos ocorridos na SETAS, as professoras saíam com cerca de dez enunciados de "tarefas", alcunha pela qual é conhecida a atividade pedagógica (aliás, é somente a este segmento da rotina que é atribuído o qualificativo "pedagógico"), anotadas em seus cadernos para fazer na creche. A orientação recebida era que elas planejassem, na creche, as outras "tarefas" para o restante do mês. Isso praticamente nunca aconteceu na Creche Criança de Boa Vontade e parece, pelos depoimentos nas reuniões de planejamento que participei na SETAS, ser uma realidade comum a um número significativo de creches.

O planejamento das "tarefas", copiado no caderno das professoras, consiste unicamente na indicação da atividade a ser desenvolvida com as crianças. Essa indicação, quase sempre, é a instrução ou enunciado do "dever" que será copiado também pela professora, no caderno ou folha de papel ofício, para as crianças fazerem. Trata-se de atividades padronizadas, inspiradas na experiência que uma ou outra professora teve quando trabalhou em pré-escolas privadas, situadas no próprio bairro, ou copiadas de livros de parentes freqüentadores de pré-escolas. Em geral são indicações para pintar desenhos, cobrir letras e numerais ou colar figuras. Atividades que não possibilitam novas aprendizagens nem a criação, o desenvolvimento da imaginação e da fantasia da criança.

Embora todas as salas realizem essa "tarefa" (e mesmo que isso não aconteça todos os dias), ela é objeto de maior preocupação na turma das crianças de com mais idade. Também é com estas crianças, as de cinco anos, que o objetivo da atividade parece mais claro para as professoras: "desarnar", "quase alfabetizar", a fim de prepará-las para o ingresso na escola de ensino fundamental. Nas outras turmas (e algumas vezes, nesta das crianças maiores, também!), quando acontece, essa atividade parece ser motivada única e

exclusivamente pelo objetivo de manter as crianças ocupadas durante um espaço de tempo, mesmo que pequeno.

A ação de jogar no lixo essa atividade feita pelas crianças, além do desrespeito que denota às crianças, é também indício disso. Talvez as professoras não tenham a clareza de que, procedendo desta forma, estão contribuindo para a manutenção de uma sociedade injusta e excludente, posto que estão dando continuidade ao processo do qual também são vítimas: a preparação de indivíduo para a inserção num sistema de produção em que o trabalho proposto para a grande maioria é alienante, sem significado, mecânico (Ávila et alii, 1997).

Como as crianças despendem cerca de dez a vinte minutos para fazer tal atividade, pode-se dizer que das dez horas que elas permanecem na creche, menos de 4% é alvo de algum tipo de planejamento.

Essa atividade constitui o único item da rotina que as professoras demonstram algum tipo de autonomia para decidir se e como fazê-lo, especialmente nas turmas das crianças menores, Maternal I e II. Os demais itens são percebidos como norma, lei e, como tal, têm de ser cumpridos.

A pergunta “além da ‘tarefa’, vocês planejam, por exemplo, a chegada, o lanche, o banho...?”, realizada nas conversas informais e retomada nas entrevistas, foi recebida com estranheza tanto pelas professoras como pelas técnicas da SETAS. A execução destes itens está tão mecanizada pelos adultos que lhes dificulta a percepção de que eles poderiam ser realizados de outra forma e que também são merecedores de planejamento, dada a função educativa que desempenham, tendo ou não as professoras, clareza disso, planejando-os ou não. Como alerta Oliveira (1994), a atividade educativa da instituição de educação infantil não se restringe aos momentos especialmente planejados para tal. Inclui também o que se passa em outras situações.

Soma-se a essa dificuldade de percepção, o desconhecimento que essas profissionais demonstram ter de outras instituições com rotinas diferentes que lhes possibilitem, pelo menos, comparar com a que já conhecem e executam dia após dia. Para o pessoal desta creche, sobretudo para as professoras, com exceção da atividade pedagógica, parecem quase inexistentes as possibilidades de se insurgir contra a rotina estabelecida, de

fazê-la de outra forma que não a já cristalizada, mesmo ela não lhes causando encanto algum.

O que cada uma dessas atividades representa para as crianças bem como as interações que daí emergem e poderiam emergir, os sentimentos experimentados, as expectativas, o olhar parado e triste de muitas delas, a sensação de abandono estampada em seus rostos, não constituem objeto de reflexão na creche. O mesmo se dá com o cansaço das professoras acompanhado de sua vontade de ir embora, dores nas costas, falta de tempo para ir ao banheiro etc. Parece que a rotina não traz prazer a ninguém. As falas, lamentos, silêncios, gritos e impaciência dos adultos, o choro, silêncio, quietude e ausência de brilho nos olhos das crianças são expressão disso.

A dificuldade de perceber a especificidade do trabalho realizado com a criança na creche faz com que seus profissionais se pautem de maneira muito forte no modelo escolar, especialmente naquilo que ele tem de mais tradicional: a repetição, a imitação, a fragmentação do saber, a importância atribuída ao silêncio e à disciplina, e a centralização do saber e do poder na figura do (a) professor (a). O estabelecimento de horários fixos para higiene, alimentação e sono, a despeito das diferentes necessidades e ritmos das crianças, é um dos muitos exemplos da onipresença das relações de poder autoritárias no cotidiano da creche.

A observação desse cotidiano revelou, através das muitas cenas de violências físicas e simbólicas presenciadas, a morte do prazer, da criação, do lúdico. Assisti crianças quase sempre *à espera de um tempo que nunca chega a ser de fato delas. Tempo de ser ouvida e de ser afagada, de ser desafiada à descoberta, de se mostrar capaz e criativa* (Bujes & Hoffmann, 1991, p.123).

Encontrei na Creche Criança de Boa vontade, a ausência de compreensão por parte de suas profissionais – professoras, coordenadora, servente, cozinheira – do significado das ações da criança para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Igualmente visível é o desconhecimento de que para aprender e desenvolver-se, a criança precisa interagir com as outras crianças, com o mundo, com a cultura e que é, essencialmente, através da brincadeira, do faz-de-conta, atividades muito pouco presentes na creche, que essas interações se tornam mais significativas para o seu desenvolvimento. Neste sentido, Vygotsky (1994) chama a atenção para o fato de que:

No brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (p.134).

As falas e ações das professoras expressam que são elas as únicas protagonistas da rotina. A elas cabe a definição e execução de todas as atividades. Para as crianças resta apenas o que ninguém pode fazer em seu lugar: correr, cair, dormir, acordar, comer, chorar e, principalmente, esperar. Não sem razão, ainda no início da manhã, estes adultos já estão cansados, angustiados, impacientes. Como poderia ser diferente, se eles não param um instante? Mesmo quando não estão realizando uma atividade, não estão desocupados, pois estão sempre vigilantes, intervindo continuamente no comportamento das crianças de forma a controlá-lo, moldá-lo. Além dessa constante intervenção ser incômoda para as crianças, não contribui para o desenvolvimento de sua autonomia.

Ainda que a autoria da rotina, da forma como está prescrita no roteiro, pertença a pessoas estranhas ao cotidiano da creche, na fala das pessoas que a executam, ela atende às necessidades de disciplinamento das crianças e ordenamento das atividades. Sem ela, afirmam que ficariam “perdidas”. O favorecimento da construção da noção de tempo pela criança, função exercida pela rotina em qualquer instituição de educação infantil, é vista, nesta creche, como secundária.

A rotina da creche, da forma como está estabelecida e é executada, constitui-se em palco de desencontro freqüente de interesses entre adultos e crianças. O que mais agrada as professoras, por exemplo, é, na compreensão delas, o que menos agrada às crianças e vice-versa. Todos os adultos entrevistados na creche acreditam que se fosse dado à criança o direito de modificar alguma coisa na rotina, ela seria traduzida em brincadeira. Os pilares da rotina seriam brincadeira, liberdade e movimento.

A preferência dos adultos é contrária a esse desejo/necessidade das crianças. Para eles, são os momentos de calma e quietude, sobretudo o

período do repouso, que são considerados o segundo melhor momento da rotina, perdendo somente para a hora de ir embora.

Exigir que as crianças fiquem sentadas, paradas, concentradas, esperando, mesmo que para as professoras corresponda àquilo que elas acreditam ser a função da creche (portanto delas), também é um indício do desconhecimento do papel fundamental que desempenha o movimento no desenvolvimento mental da pessoa. Na compreensão walloniana, por exemplo, a motricidade – os gestos, as mudanças de postura etc. – serve de suporte para a expressão do pensamento, o que significa dizer, que quando as crianças estão se movimentando, andando, correndo, pulando, levantando, sentando, deitando, arrastando-se, rolando pelo chão, elas podem estar não apenas exercitando o corpo, mas também complementando, elaborando suas idéias, já que o ato mental se projeta no ato motor.

Também o desenvolvimento da linguagem (inclusive da linguagem escrita), pressupõe movimento, brincadeira, interações, exploração do espaço e dos objetos. São essas experiências, vividas junto com outros seres humanos - crianças da mesma idade, crianças de idade diferente, adultos - que possibilitarão a estruturação da linguagem infantil, e não o confinamento no interior das salas e a contenção continuada dos movimentos e da capacidade de expressão. Em suma, numa perspectiva sociointeracionista em que se preconiza o desenvolvimento infantil como um processo que abrange os aspectos psicomotor, afetivo e cognitivo, intimamente interligados, enfim, a pessoa completa, não há lugar para tanto silêncio, disciplina, imobilidade, rigidez...

Isto tudo conduz a um questionamento: nas condições em que trabalham e que são agravadas pelo descrédito nas possibilidades da criança por quem são responsáveis, pela desconsideração da potencialidade do brincar, do movimento e das interações sociais para o desenvolvimento desta criança e pela submissão incontestada a uma estrutura de rotina que elas não elaboraram, é possível às professoras pensar e propor uma outra rotina, diferente da que já estão habituadas?

Nesta mesma linha de raciocínio, pode-se ainda perguntar, que possibilidades teriam essas professoras de realizar, de forma adequada, no que lhes compete, o atendimento às necessidades básicas das crianças se

também as suas necessidades não estão sendo atendidas? Assim como acontece com as crianças, elas também ficam restritas ao mesmo espaço precário, à mesma rotina e ao cumprimento de ordens! Contudo, isso não deve e não pode ser tomado como justificativa para as arbitrariedades cometidas com as crianças!

Todas as pessoas que foram entrevistadas e alvo de observação, tanto as que trabalham na creche como a presidente da Associação de Moradores, revelaram, em suas falas e ações, a preocupação permanente com a aprendizagem e o exercício da obediência. Para elas, isso é condição para a socialização, especialmente, fora da creche, na escola, na vida adulta, no trabalho. No entanto, parece faltar-lhes a consciência do alcance maior dessa aprendizagem. Insistindo neste propósito, como vêm fazendo, talvez não atentam a isto, acabam por tornar a creche, *um instrumento de desestímulo à reflexão, à crítica e à inventividade, confirmando o status quo e praticando uma pedagogia desinteressada na transformação da sociedade e no crescimento de seres ativos e reflexivos* (Porto, 2001, p. 1).

Compreendo que os elementos que foram apontados até aqui já oferecem pistas para pensar por que a rotina da creche está organizada desta forma e não de outra. No entanto, penso que muito das razões que explicam a organização desta rotina está relacionada também a aspectos ligados à origem deste equipamento - creche comunitária - ao apoio técnico, financeiro e pedagógico oferecido pelo poder público, via SETAS, e às concepções de criança, educação infantil, função da creche e da professora de educação infantil que norteiam o dizer e o fazer com as crianças diariamente.

Um olhar atento, seja por meio de consultas a documentos oficiais, seja através da escuta a pessoas que participaram deste processo, sobre a forma como tendo se dado a expansão do atendimento em creches comunitárias e de como se deu a sua inclusão no complexo de políticas sociais, permite notar, sem grandes dificuldades, que a história da educação infantil, quando o alvo são as crianças pobres, *tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento* (Kuhlmann, 1998, p.202). Características desta história estão ainda bem presentes na creche

comunitária de Fortaleza, cuja expansão e apropriação pelo poder público, desde o princípio, foram orientadas pela idéia de compensação.

6 A espera e a ociosidade: o foco do olhar sobre a rotina

A centralização da rotina na figura das professoras já foi apontada como um elemento que contribui para que quase nada, a não ser esperar, comer, dormir, chorar, obedecer, seja feito pelas crianças durante a sua permanência na creche. Soma-se a isso a compreensão que essas professoras têm desses sujeitos como seres a-históricos, despossuídos de expectativas, sentimentos, desejos e capacidades, vendo-as como alguém que precisa ser domado para ser educado e tornado gente, adulto.

O entendimento de que a creche é, essencialmente, lugar de alimentação, higiene e repouso das crianças, legitima o modelo de rotina adotado ao mesmo tempo em que dificulta a percepção de que, além dessas necessidades, a criança também possui outras que, quando negligenciadas, como estão sendo, prejudicam o seu desenvolvimento.

A crença mais forte é que o objetivo maior da creche é proteger as crianças e discipliná-las, retirando delas os hábitos e costumes de seu meio (porque é um meio pobre!), e submetendo-as à regra de uma vida “decente”, alimentando-as, cuidando de sua higiene e segurança física. Isso acaba por tornar “natural” a rotina da creche, mesmo ela restringindo, em muito, as possibilidades de interlocução, interação, movimento, desejos e necessidades que são imprescindíveis a qualquer criança a fim de que possa viver com o mínimo de dignidade, a sua infância. Assim,

O cotidiano da creche é um espaço de liberdade vigiada. Um tempo não produtivo. Fora a rotina estreita, se vigia a criança para que ‘cresça’, guardada, alimentada, protegida... Uma vigilância, entretanto, que não lhe permite crescer de fato porque a limita nas suas possibilidades. Limita o seu presente, modela o seu futuro. Desconsiderando o significado desses anos de existência, acaba por minar suas possibilidades de desenvolvimento como ser criativo e produtivo, e, ao mesmo tempo, ignora sua existência, como um ser atuante, desde já, numa realidade social e concreta (Bujes & Hoffmann, 1991, p.124).

Como a criança, ser social, pode expressar-se e desenvolver-se numa rotina cuja ênfase é a espera, a ociosidade, o silêncio, a submissão, a docilidade?

O papel da professora acaba sendo apenas cumprir aquilo que está determinado pela rotina. Nada que fuja ao previsto é objeto de sua atenção. Como as atividades indicadas por esta rotina não ocupam o tempo de permanência dela e nem das crianças na creche, pois para mais de 40% das dez horas diárias de funcionamento da creche não há nenhuma atividade prescrita no roteiro de rotina, este tempo acaba sendo ocupado exclusivamente por esperas. Esperas ociosas e disciplinadas! O objetivo das professoras, nestes momentos, parece ser o de impedir que as crianças façam outra coisa que não seja esperar. Quem não ainda não sabe esperar, têm que aprender! Essa aprendizagem (objetivo imediato) é instrumento para outras, como a do disciplinamento, da obediência, da submissão (objetivo maior a ser alcançado).

Para ensinar as crianças a esperar valem os castigos físicos e morais, as repreensões, a castração das vontades, o desrespeito às suas necessidades, a indiferença ao seu choro, a sujeição de seu corpo parado, sentado, imobilizado pelas mãos da professora (presenciei, no início do ano, cenas em que as professoras seguravam com força as crianças sobre as cadeiras, impedindo-as de levantar, trocar de lugar etc.; vi também uma professora com a sua perna sobre o corpo de uma criança que se recusava a ficar quieta e de braços para dormir), gritos e ameaças das professoras (não dar o lanche, não “soltar” os brinquedos, trancar no banheiro, dizer que “a bruxa vai pegar” etc. eram as ameaças mais freqüentes para quem se recusasse a ficar quieto, esperando).

As estratégias utilizadas pelas professoras para ensinar a esperar, obedecer, calar mostraram-se eficientes! Se nos primeiros meses de funcionamento da creche no ano de 2001, fevereiro e março, foram observadas algumas situações em que algumas poucas crianças pareciam se insurgir contra o estabelecido, por exemplo, dizendo não querer fazer a “tarefa”, tentando fugir da sala pela grade ou janela, correndo pela sala, brigando com o colega, tomando o brinquedo do outro, chorando quando a ordem era ficar quieta, não brincar ou dormir, levantando a cabeça quando a professora ordenava que ficasse de cabeça baixa, esperando, “transformando” barata em brinquedo na ausência de outra opção, no final do mesmo ano, no mês de

dezembro, isso não pareceu mais presente. A espera e a ociosidade, assim como a rotina, cumprem bem o seu papel de disciplinamento!

7 Considerações Finais

O atendimento à criança pequena em creches ou pré-escolas pode ser algo muito benéfico para o seu desenvolvimento. Isso se torna possível na medida em que esses ambientes criam as condições que favorecem o crescimento e o desenvolvimento da criança. Essas condições incluem tanto o respeito aos direitos e necessidades infantis (como brincar, receber atenção individual, ter um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ter higiene, saúde, alimentação e espaços amplos para se movimentar, desenvolver sua curiosidade, imaginação, expressar-se etc.) quanto a organização de uma programação diária capaz de tornar esse lugar um espaço agradável de convivência e educação para todos os que ali permanecem, na maioria das vezes, em tempo integral.

Apesar desta idéia já ser consensual nos âmbitos acadêmico e legal, fazendo-se, inclusive, expressa nos diversos documentos oficiais divulgados pelo MEC na última década, o contato com realidades concretas revela que ainda é abissal a distância que separa o cotidiano das instituições de educação infantil, mormente aquelas que atendem crianças pobres, dos avanços obtidos nos planos do discurso e da legislação. No caso da creche comunitária de Fortaleza conveniada com a SETAS, instituição que atende crianças de zero a seis anos de idade, em período integral, a aproximação com a sua prática efetiva mostra a presença ainda muito forte de características que marcaram o início da história do atendimento à infância pobre no Brasil.

Tal como se deu desde a construção da primeira creche no País, também hoje, esse equipamento assume papel importante no processo de socialização para a subalternidade das classes pobres (Rosemberg, 1999; Kramer, 1994). É isso que indica este trabalho sobre a rotina de uma instituição de educação infantil, que centrou atenção especial no fenômeno da espera e da ociosidade, a fim de identificar e compreender os elementos que concorrem para a sua estruturação e execução.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, Cyrce. M. R. J. “Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche”. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

ÁVILA et alli. “Cenas do cotidiano das creches: um tempo de monotonia”. In: ÁVILA, Ivany Souza & XAVIER, Maria L. Merino (Orgs.). **Plano de atenção à infância: objetivos e metas na área pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

BATISTA, Rosa. **O Caráter Educativo da Creche: um estudo de caso a partir da rotina**. 1998. Dissertação (Mestrado). FAGED/ Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994a.

_____. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília, 1994b.

_____. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995.

_____. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

BUJES, Maria Isabel E. & HOFFMANN, Jussara M. L. A creche à espera do pedagógico. **Perspectiva**. Florianópolis, v.9, n.16, p. 112-131, jan/dez.1991.

CAMPOS, Maria M. ,GROSBAUM, Marta W., PAHIM, Regina e ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**. São Paulo, n. 9, p. 27-39, 1984.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez-Fundação Carlos Chagas, 1993.

CRUZ, Sílvia H. V. et alii. Relatório preliminar da Pesquisa O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual. Fortaleza: FAGED/ UFC, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. “Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?”. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1986.

_____. **Vigiar e punir:** História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALVÃO, Izabel. **Espaço do movimento.** 1995. Dissertação (Mestrado). FEUSP.

GOMES, Denise B. "Caminhando com arte na pré-escola". In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, Marlene F. C. "Se a professora me visse voando ia me por de castigo – a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia". In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 1994.

IBGE/ Departamento de População e Indicadores Sociais. **Crianças e adolescentes:** indicadores sociais do município de Fortaleza por bairros e setores censitários. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

KRAMER, Sônia. **Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil:** Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL, MEC/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994.

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

MELLO, Ana Maria. Tempo de mudança na creche da Vila Praia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 60, p. 79-84, fev. 1987.

NUNES, Nadir. **Pré-escola:** tempo de espera. 1995. Dissertação (Mestrado). FEUSP.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. (Org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

PORTO, Bernadete de Souza. **Vamos todos cirandar?** A ludicidade e a formação do educador infantil. [CD-ROM]. In: XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Maranhão, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 100, p. 27-40, fev. 1999.

SILVEIRA, Regina E. Secaf et alii. Oportunidades de contato entre adultos e as crianças em creches. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.68, n.158, p.130-163, jan/abr. 1987.

SPODECK, Bernard & SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Ed. 70, 1981.

_____. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

[1] Este trabalho recebeu o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, entidade governamental brasileira promotora do desenvolvimento científico e tecnológico, e foi desenvolvido no Mestrado da FACED/ UFC, sob a competente e dedicada orientação da professora Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz.

[2] Pesquisa desenvolvida pela FACED/UFC, no período de 1996 a 1999, sob a coordenação da professora Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz.

[3] Com a promulgação da LDB/96, a faixa de idade das crianças passou a ser o critério diferenciador da modalidade de atendimento. Assim, a creche se destina às crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola, às crianças de 4 a 6.

[4] Digo sem brinquedos porque a ausência de brinquedos nessas creches é quase total. As que têm brinquedos, a minoria, os têm em quantidade insuficiente e de difícil acesso para as crianças.

[5] A predominância desse tipo de rotina, essencialmente, centralizada no adulto, pouco ou quase nada atenta e receptiva às especificidades da criança pequena, tem sido denunciada por vários estudos, dentre eles, Esteban (1993), Gomes (1993), Gonçalves (1994), Andrade (1994), Bujes e Hoffmann (1991), Sousa (1989).

[6] Sonho Encantado, Mundo Feliz, Nossa Senhora de Fátima, Arco-Íris, Mundo da Criança, Criança Alegre, Criança Feliz são os outros nomes que também compunham a lista.

[7] A preferência por esta creche deveu-se principalmente a dois aspectos. O primeiro deles é o fato dela fazer parte do conjunto de cinco creches cuja qualidade do atendimento prestado às crianças teve uma avaliação inicial, baseada, dentre outros referenciais, nos Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 1995). Semelhante as outras creches, ela também apresenta problemas em todos os seus aspectos: instalações, funcionamento, recursos humanos, proposta pedagógica... Por outro lado, tem se

constituído em poderosa aliada para as famílias, já que proporciona proteção e cuidados mínimos em jornada de tempo integral às suas crianças. O segundo aspecto é o fato do resultado parcial dessa avaliação ter sido apresentado e discutido nessa creche com a participação de todas as pessoas que lá trabalham. Somem-se ainda a esses aspectos o reencontro com professoras já observadas e entrevistadas e o uso de informações básicas já sistematizadas sobre a história e o funcionamento desta instituição. Por reunir todas essas características e, desta forma, não se diferenciar substancialmente do conjunto das demais creches, compreende-se que esta unidade constitui um caso típico que caracteriza bem a creche comunitária de Fortaleza que mantém convênio com a Secretaria de Trabalho e Ação Social – SETAS, órgão vinculado ao governo do Estado, responsável pelo maior número de creches comunitárias em todo o Ceará.

[8] Ex-professoras refere-se aqui às duas professoras que foram demitidas depois do primeiro mês de funcionamento da creche, à auxiliar de cozinha que exercia a função de professora e à professora do Jardim II que após um mês apenas de trabalho na creche, pediu demissão.

[9] Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Crianças e adolescentes: Indicadores sociais do município de Fortaleza por Bairros e setores censitários, 1996.

[10] Além da presidente, a Associação de Moradores conta ainda com dez outros membros na sua diretoria: vice-presidente, primeiro e segundo tesoureiros, primeira e segunda secretária, diretor social, diretor de manutenção e três pessoas que compõem o conselho fiscal.

[11] A verba daí advinda atrasa e é insuficiente para cobrir os gastos da creche, inclusive com a alimentação e o salário do pessoal é pago com atraso.

[12] Em meados do mês de junho de 2001, esse escorregador foi demolido por ordem da presidente da Associação, depois que uma criança que brincava nele caiu e machucou-se.

[13] Esses nomes são fictícios a fim de que seja mantido o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa. No caso de algumas professoras (as que se mantiveram na creche até o final do estudo) e da coordenadora, os nomes foram escolhidos por elas mesmas.

[14] Digo “confuso e conflituoso processo de seleção/contratação” porque inicialmente, a proposta da creche era contratar, mediante aprovação em exame escrito elaborado, aplicado e corrigido pela SETAS, somente professoras que tivessem pelo menos a formação mínima exigida por lei para os profissionais de Educação Infantil, o Curso Pedagógico. Durante os meses de fevereiro e março, muitas candidatas, inclusive estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú - UVA, chegaram à creche, preencheram fichas, passaram um período - manhã ou tarde; manhã e tarde - com as crianças, mas desistiram de ficar. Segundo

a coordenadora, isso se deveu principalmente à jornada extensa de trabalho (dez horas diárias ininterruptas), ao excesso de trabalho, à baixa remuneração (um salário mínimo sem direito a vale-transporte) e ao mau comportamento das crianças. Apenas seis candidatas submeteram-se à prova escrita que foi realizada no dia nove de abril de 2001. Das três que tiveram melhor desempenho, uma demitiu-se um pouco depois de ter completado seu primeiro mês de trabalho. Daí, então, foram convocadas a quarta, a quinta e a sexta classificadas, mas nenhuma quis ocupar a vaga. Novos currículos chegaram à creche. A prova escrita foi abolida. O critério então passou a ser o descrito pela presidente da Associação: se ela se adaptar, eu acho que ela já está mais do que selecionada. Nesse período, a cada nova ida à creche, havia o encontro com uma nova professora. Ninguém se “adaptou”! Como a vaga continuava, em julho, a auxiliar de cozinha foi mais uma vez remanejada e voltou a ser professora, desta vez, de outra turma

[15] A expressão "cursos aligeirados" ou “curso de pedagogia em regime especial” refere-se ao curso de pedagogia, licenciatura plena, oferecido, oficialmente, às pessoas que trabalham em educação, os professores, que não dispõem de formação inicial para tal, tendo em vista o atendimento à recomendação da LDB vigente, em suas Disposições Transitórias.

[16] Apenas uma vez, duas professoras disseram ter se encontrado num dia de domingo, na casa de uma delas, para planejar as "tarefas" de uma semana; o comum era cada uma fazer o seu planejamento, sozinha, no tempo e espaço que lhe fosse possível, quase sempre fora da creche ou enquanto as crianças estivessem dormindo, ou mesmo, uma só professora fazê-lo e as demais fazerem a cópia de seu caderno.

[17] Bordieu e Passeron (1975) e Althusser (1985), dentre outros, são autores que defendem a idéia de que, nas sociedades capitalistas, a escola desempenha papel de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, preparando alguns indivíduos para mandar, pensar, e a grande maioria para fazer, obedecer. Nesta perspectiva, não estaria também a creche antecipando a função da escola?

[18] Esses direitos encontram-se expressos no documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 1995).