

# A EDUCAÇÃO E CUIDADO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

**Maria Celina Furtado Bezerra e Costa**

MESTRE EM EDUCAÇÃO PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

## INTRODUÇÃO

Não corra com os sapatos novos senão eles estragam!  
Não pule no sofá senão ele quebra!  
Não se arraste pelo chão para não rasgar a roupa!  
O que adianta ser criança se a gente não pode exercer?  
Caramba!!!  
(Mafalda)

Exercer o direito de ser criança! O direito de brincar, pular, correr, ser feliz, errar, aprender, sorrir, chorar, ter colo, mexer, quebrar, ser amada, amar... Simplesmente, exercer o direito de ser criança. A maioria das crianças brasileiras ainda está longe de ter seus direitos respeitados.

Segundo Cury (1998), na análise do filósofo italiano Norberto Bobbio sobre os direitos contemporâneos, o século XX era devedor com relação aos direitos da infância, bem como da quarta e da terceira idades. Somente em 1959 os direitos das crianças são instituídos na Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas- ONU. Com relação às constituições federais, a criança brasileira teve seus direitos proclamados na Constituição de 1988. A criança de zero a seis anos de idade é hoje sujeito de direitos, dentre eles, o de ser atendida em instituições como creches e pré-escolas. Uma especificidade desse trabalho é a necessidade de aliar “educação e cuidado”.

O trabalho desenvolvido na educação infantil relativamente à “educação e cuidado” remete a um novo modo de compreender a criança pequena, nas últimas décadas, no Brasil.

O amplo movimento organizado pela sociedade brasileira na busca de re-democratizar o País (que antecedeu a instalação da Assembléia Nacional

Constituinte, com o objetivo de sensibilizar os legisladores para questões como os direitos da criança) culminou com a Constituição Federal de 1988. Pela primeira vez na história, a criança pequena foi reconhecida pela Lei Máxima do País como sujeito de direitos. A nova Constituição vai além do caráter assistencial das leis anteriores, subordinando o atendimento em creches e pré-escolas à área de educação.

Em termos de financiamento, currículo, formação de professores, enfim, em diversos aspectos dos quais esteve ausente, a educação infantil está sendo discutida do ponto de vista legal. No entanto, segundo Cerisara (1999), os avanços alcançados na educação infantil nos últimos anos, principalmente no que diz respeito aos aspectos legais, trouxeram três desafios fundamentais a serem enfrentados. Um desses desafios diz respeito à educação e cuidado.

Para entender esse desafio é necessário lembrar que, ao longo da sua história, o atendimento às crianças pequenas, no Brasil e no mundo, apresenta concepções distintas quanto à sua função social. Observa-se, sensivelmente, uma separação entre o trabalho desenvolvido com as crianças de zero a três anos de idade e o que é destinado às crianças de quatro a seis anos. Além disso, e que é mais grave, uma diferença entre o trabalho voltado às crianças pobres e o destinado às que têm um maior poder aquisitivo.

A compreensão destas questões é de fundamental importância para elucidar a construção da identidade da educação infantil e corroborar com a elaboração de programas que subsidiem o desenvolvimento de práticas pedagógicas de melhor qualidade. Neste sentido, esta pesquisa teve como objetivo investigar como os professores da rede pública municipal de Fortaleza concebem e realizam o atendimento das crianças de três e quatro anos de idade, focando a atenção na relação “educação e cuidado” das crianças pequenas. Até que ponto os profissionais das creches e pré-escolas se percebem “educando e cuidando” de modo complementar e indissociável?.

*O Debate sobre a Relação entre Assistência e Educação e sobre Educação e Cuidado*

Diferentemente do que se vem discutindo há anos com relação ao atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, de que este vem

ocorrendo em creches públicas com caráter assistencialista e em pré-escolas públicas ou privadas, com caráter educacional, Kuhlman Jr. (1999, p. 54) diz que: *o que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida.*

De acordo com esse autor, muitas instituições de educação infantil originadas no século XIX foram propostas na perspectiva de atendimento aos pobres, e, na história do jardim de infância, a divisão social é bem mais clara, com instituições para crianças pobres e outras para crianças ricas. Nos textos educacionais do século XIX, as creches para os bebês das classes populares constam como *primeiro degrau da educação*, no entanto, o fato de estarem vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional, contribuiu para a ausência desse tema dos cursos de Pedagogia e nas pesquisas educacionais.

A discussão sobre o caráter assistencialista das creches e pré-escolas vem à tona na década de 1970, com a sua expansão e a crítica à educação compensatória. Tanto as creches quanto as pré-escolas se constituíram historicamente como instituições educacionais. O assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica e dirigida para a submissão das classes populares, pois, segundo esse autor, por tratar-se de um atendimento destinado à pobreza, já *representa uma concepção educacional, uma pedagogia da submissão*. Porém, a concepção educacional vigente nessas instituições se mostrava preconceituosa, o que contribuiu para cristalizar a idéia de que em sua origem as instituições teriam sido pensadas não como lugar de educação, mas de guarda e assistência. A educação assistencialista foi pensada para retirar as crianças das ruas e oferecer-lhes uma educação moral, de submissão, mais que intelectual.

E, como aponta Campos (1994), *em qualquer dos casos, é claro, a criança está recebendo algum tipo de educação: pode-se prever que a qualidade das experiências pedagógicas e formativas, nos dois tipos de serviço, será bem diferente* (p. 33).

A superação da polaridade entre assistência e educação em termos teóricos não atingiu a realidade institucional, mantida a mesma com relação às questões que efetivamente discriminam a população pobre. O autor evidencia que

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que as freqüentam.

Preocupar-se em assistir, preocupar-se com o cuidado, com a guarda da criança não seria 'desviar-se' da oportunidade de 'proporcionar uma educação de qualidade' (1999, p. 60).

De acordo com esse autor, os atos de educar e cuidar de forma integrada constituem o *núcleo do trabalho pedagógico* com a criança pequena, *educá-la é algo integrado ao cuidá-la*.

Campos (1994) considera que a criança pequena necessita, desde o nascimento, *de uma gama ampla de condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a cerca*. Consoante a autora, existe uma concepção atual de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e ao apoio, que são específicos do trabalho com a criança pequena, como *alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, 'cuidar', todas fazendo parte integrante do que chamamos de 'educar'*.

A autora também chama atenção para a expressão '*educare*', cunhada por Bettye Caldwell há 20 anos, que funde no inglês as palavras educar e cuidar. Neste sentido, "educação e cuidado" passam a assumir um caráter integrado, de modo complementar e indissociável e, portanto, não são específicos de uma clientela ou de outra, mas necessários a toda e qualquer criança.

Segundo Haddad (1995), o termo *educare* foi introduzido no Brasil em 1992, pelos educadores britânicos Christine Pascal e Tony Bertan, no Curso sobre Currículos e Formação de Profissionais de Creches e Pré-Escolas, promovido pela Fundação Carlos Chagas. De acordo com a autora, *educare* é

(...) uma palavra latina para educação, que no inglês combina efetivamente os conceitos de "educação" e "cuidado", e assim promete um serviço integrado que amplia o cuidado parental e promove o desenvolvimento da criança pequena (p. 09).

Recentemente, vários outros autores têm alertado para essa questão. De acordo, por exemplo, com Weiss (1999, p.100):

Enquanto se cuida, se age pedagogicamente e essas ações se mesclam; muitas vezes até se fundem. (...) O ato de cuidar é também ato de significar ou re-significar, pois muitas vezes possibilita construções na esfera cognitiva, emocional e comportamental.

Numa cultura marcada por dicotomias, espírito-matéria, corpo-mente, teoria- prática, onde a realidade é dividida em partes para ser mais bem analisada, a educação da criança pequena também se dá de modo dissociado e fragmentado. No entanto, a criança precisa ser vista como um todo, um ser completo e integrado e não como um ser fragmentado e atendido como pedaços de uma mesma engrenagem.

Ao ser atendida em uma instituição, quer seja em creche ou em pré-escola, a criança tem o direito de receber um atendimento de qualidade. Neste sentido, busquei apoio para fundamentar esta pesquisa na teoria sócio-interacionista de Lev Semenovitch Vygotsky, especificamente nas questões relativas ao desenvolvimento infantil e às implicações do conhecimento destas na atuação do professor de educação infantil.

A teoria de desenvolvimento sócio-interacionista, tem como base filosófica a idéia de interação já enunciada por Emmanuel Kant, que visava a superar a dicotomia entre racionalismo e empirismo. Para Kant, o conhecimento não é acabado e definitivo, nem parte exclusivamente da mente ou das sensações, mas é adquirido através de uma construção entre forma e matéria, entre sujeito e objeto. Sendo assim, para Vygotsky (1991), o meio social é decisivo no processo de desenvolvimento, uma vez que

(...) desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa (p. 33).

## *A Metodologia Adotada*

A metodologia adotada nesta pesquisa assumiu as características de uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso de uma turma de Jardim I, com crianças de três e quatro anos de idade, do turno da manhã de uma Unidade de Ação Comunitária - UAC, cuja professora, além de efetiva, trabalha com educação infantil há mais de três anos.

Os procedimentos utilizados na investigação incluíram o levantamento das instituições que atendem crianças de zero a seis anos de idade, revisão bibliográfica, observação, análise documental e entrevistas.

Realizei um total de 26 visitas de observação. Foram seis visitas parciais, três visitas a atividades especiais, três destinadas a filmagem e fotografia e catorze na sala de aula. As seis primeiras chamei de visitas parciais, pois duraram entre uma e duas horas apenas. Tinha como objetivo, através destas visitas parciais, aproximar-me das pessoas, conversar, conhecer a unidade, passar alguns momentos na sala de aula, nos corredores, identificar as crianças da turma e, fazer-me aceita. Três visitas de observação chamei de “visitas em momentos especiais”, pois aconteceram em atividades excepcionais, como o Dia do Planejamento, o Dia da Família na Escola e a festa do Dia das Mães.

Quando todos da escola já me conheciam e a própria professora se mostrava mais receptiva, passei a observar exclusivamente a turma escolhida. Estas observações, em número de 14, tomavam todo o período da manhã.

As três últimas visitas de observação foram destinadas a filmagem e fotografia. Registrei, tanto em vídeo quanto em fotografia, os diversos momentos do cotidiano da escola.

Terminado o período de três meses, destinado às observações, comecei as entrevistas. Estas me serviriam para ouvir das pessoas envolvidas, professora, diretora, assistente social, auxiliar de serviços gerais, e agente de saúde sobre como compreendem o trabalho desenvolvido com a criança, focando a atenção no cuidado e educação.

Entrevistei também, duas assistentes sociais do Núcleo das Ações Programáticas da Assistência Social, da Coordenadoria de Assistência Social-

CAS, por conhecerem a estrutura da assistência social e a sua história de atendimento à criança pequena.

A entrevista com a professora constou de dois momentos: o primeiro, quando trabalhei questões, sobre sua concepção de educação infantil, da clientela atendida etc..., oportunidade em que a professora respondia sem, no entanto, voltar-se para o seu fazer cotidiano, mas, refletindo sobre suas concepções. Numa segunda ocasião, utilizamos o aparelho de televisão e de videocassete para analisar algumas cenas da filmagem. Algumas fotografias também foram utilizadas. A professora pôde, através das imagens, refletir sobre sua prática, justificando comportamentos, escolhas, esclarecendo sua forma de pensar e agir com as crianças e de que maneira ela mesma interpreta determinadas escolhas e comportamentos das crianças.

A entrevista com as demais pessoas constou de questões relativas tanto a concepções quanto a vários aspectos relacionados a sua prática no cotidiano das crianças.

O outro mecanismo utilizado para coleta dos dados foi a análise de documentos. Conteí com a Ficha de Matrícula das crianças da turma, relatórios de atividades da UAC e algumas atividades de escrita propostas às crianças.

## **O ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL PELOS ÓRGÃOS DA SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL**

A educação infantil no Município de Fortaleza não foge à regra do atendimento diferenciado para as crianças pobres e as crianças favorecidas economicamente. A rede privada de ensino atende a uma determinada parcela da população nesta faixa etária, enquanto a rede pública municipal atende as crianças do povo.

Tanto a Coordenadoria de Educação- COEDUC quanto a Coordenadoria da Assistência Social- CAS, órgãos da administração pública municipal de Fortaleza, integrantes da extinta Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social- SMDS, foram responsáveis diretamente pelo atendimento à criança pequena, até dezembro de 2001. A Coordenadoria de Educação atendia crianças a partir de quatro anos de idade em escolas e Centros Integrados de Educação e Saúde – CIES. Porém, de um total de 128 escolas patrimoniais,

apenas 105 faziam este atendimento em suas dependências (escola-sede), enquanto 23 atendiam em estabelecimentos anexos. Os anexos somavam 177 unidades. Existiam também 17 creches comunitárias que eram conveniadas com a Operação Fortaleza (OPEFOR).

A Coordenadoria de Assistência Social- CAS, através das seis secretarias executivas regionais, tinha sob a sua responsabilidade 26 unidades que atendiam um total de 4.107 crianças na educação infantil: seis creches (que não atendiam nem bebês nem em período integral); oito Centros Sociais Urbanos – CSU's; duas Unidades de Profissionalização e Atendimento ao Menor – UPAM's; seis Unidades de Assistência Comunitária - UAC's e quatro Unidades de Assistência Social – UAS's e contavam como anexo das escolas patrimoniais.

As UAC's foram criadas para desenvolver um trabalho mais abrangente com a comunidade, junto às organizações comunitárias. Dentre os serviços que faziam parte das UAC's, um era o Projeto Casulo. As UAC's são unidades específicas para desenvolverem um trabalho comunitário, através de vários serviços na área de qualificação, no setor de educação infantil, como creche, dentre outros.

O trabalho que vem sendo desenvolvido com a criança de zero a seis anos pela assistência social obedece ao que está no Art. 2º da Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS n.º 8742/93 que determina:

A Assistência Social tem por objetivos:

I proteção à família, à maternidade, à velhice

II o amparo às crianças e adolescentes carentes.

O que compete à assistência social com relação à criança de zero a seis anos é, portanto, um trabalho seletivo no sentido de que está voltado para uma população carente. Como explica uma técnica da CAS,

*(...) o atendimento da criança de zero a seis, segundo a LOAS, tem que ser priorizado, principalmente porque a assistência social ela tá voltada para os segmentos excluídos da sociedade. (...)apesar de ser uma política de direito a assistência social ela é seletiva.*



Apesar da assistência social ter uma preocupação com a criança de zero a seis anos, trata-se de um atendimento seletivo, pois a assistência social está voltada para a clientela mais necessitada nesta faixa etária. Como disse uma das técnicas da CAS, *a educação é universal, ela tem uma universalidade, a assistência não, ela tem que priorizar os segmentos mais excluídos.*

O atendimento à “população carente” por parte da assistência social estava explícito no documento *Relatório de Atividades da UAC*, de 1995 e 1996, onde constava como objetivos da unidade referente ao atendimento à criança pequena *a atenção voltada à criança carente, como também, aos pais,(...) proporcionando-lhes sem nenhum ônus para o usuário ensino pré-escolar, cursos profissionalizantes, assistência social, lazer. (...)serviço de nutrição alimentar às crianças atendidas.*

#### A Unidade em Foco

A Unidade atende 131 crianças de três a seis anos de idade nos dois turnos. Pela manhã funcionam três turmas, duas de jardim I, com crianças de três e quatro anos e uma de jardim II, com crianças de cinco e seis anos. À tarde também funcionam três turmas, sendo duas de jardim I, com crianças de três e quatro anos, e uma de alfabetização, com crianças de seis anos.

A Unidade conta com uma direção, composta pela diretora e a vice-diretora. O corpo técnico é composto de uma assistente social e uma socióloga, ambas lotadas no turno da tarde. Há, nessa unidade, seis professoras, três no turno da manhã e três à tarde, uma cozinheira, um porteiro, um vigia, uma servente, uma agente de saúde e um auxiliar de serviços gerais.

A professora Darlene é formada em pedagogia pela UFC. Trabalha há 23 anos em sala de aula e apenas os últimos três anos com educação infantil, pois, segundo ela, é uma faixa de idade que não exige tanto dela que tem problemas de cordas vocais.

#### **A ROTINA**

Através da análise dos momentos vividos diariamente pelas crianças na UAC, pude verificar como a professora realiza seu trabalho relativo aos aspectos de cuidado e educação, bem como sua postura diante dele e até que ponto a sua intervenção permite o desenvolvimento dessas crianças.

Na educação infantil, a rotina é compreendida como *as atividades que serão desenvolvidas de forma sistemática no dia-a-dia integrando o cuidar e o educar*, de modo a possibilitar ao coletivo de crianças sua organização *no tempo e no espaço*, como afirmam, por exemplo, Simonetti e Coelho (2000). Significa uma seqüência de atividades desenvolvidas diariamente, mas atividades criativas, prazerosas, que possibilitem momentos individuais e coletivos, ricos de interação das crianças e destas com a professora.

Os momentos das crianças na UAC dividem-se em cinco: entrada; sala de aula - subdividida em três atividades: joguinhos, tarefa e espera; recreio; refeição e sala de aula novamente. A professora fica com as crianças apenas nos dois momentos de sala de aula, quando sua atribuição junto a elas é, segundo Darlene, *dar o social, o afetivo, o econômico, todos os aspectos que uma criança necessita para poder chegar a um bom cidadão*. Nos demais, as crianças ficam sob a responsabilidade de outros adultos, o que já indica uma concepção a respeito do que significam, tanto para ela quanto para a UAC como um todo, os momentos de recreio e refeição, do seu papel diante das crianças quando chegam à escola, quando brincam ou quando merendam. Para Darlene, o fato de as crianças ficarem com outras pessoas se justifica porque a criança, *tem que se socializar*.

A professora espera o horário do início das aulas na sala dos professores assistindo televisão ou conversando com as colegas. Enquanto isto, as crianças são recebidas pelo porteiro e esperam numa pequena área livre na frente do prédio até sete horas e trinta minutos quando o portão lateral é aberto e elas podem ir para suas salas.

A sala de aula é muito pequena. Seu mobiliário consta de seis mesas pequenas com quatro cadeirinhas cada; uma estante fechada, onde são guardados os materiais pedagógicos; uma estante aberta com três prateleiras baixas, onde ficam expostas algumas revistas; uma mesa e a cadeira da professora. O espaço é tão apertado que mal as crianças podem se movimentar. A sala não tem janelas, apenas combogós e duas portas. Não

existe quadro negro, apenas um quadro branco pequeno e alto de modo que as crianças não podem utilizá-lo. Não existem cartazes, calendários, nem outro tipo qualquer de texto exposto nas paredes, apenas dois cordões onde, com pregadores de roupa, a professora expõe as atividades das crianças.

A professora chega junto com as crianças na sala despeja um balde com peças do jogo de madeira “pequeno construtor” encima das mesas e ao mesmo tempo que lhes dá bom dia arruma o material que vai ser utilizado encima da sua mesa, enquanto que as crianças vão chegando e sem que se olhem, se toquem ou falem alguma coisa, vão sentando nas cadeirinhas e caladas passam a pegar suas peças.

Observa-se que, no início do dia, falta um clima de acolhida, um cuidado com o lado afetivo e emocional das crianças. Ela os recebeu, na maioria das vezes, de forma fria, não lhes fez um afago, não lhes deu colo, nem carinho, mesmo se choram ao chegar na sala. Ao contrário disso, certo dia, disse à Graça, uma criança de quatro anos, que chorava muito: *Graça, sabe o que vai acontecer? A tia vai colocar você na escadinha lá fora e quando você parar de chorar é que vem prá cá.*

Para Darlene, este momento é para que elas descansem e se preparem para começar propriamente a aula e estarem concentrados para o momento da tarefa, como disse certa vez: *Hei, vamos esperar o resto dos coleguinhas chegarem para começar.* A Darlene justifica o fato de dar inicialmente joguinhos às crianças no início da aula por tratar-se de uma *estratégia* sua, pois, segundo ela, *90% dos alunos, já chegam cansados, com sede e ela dá esse momento para eles se divertirem, para na hora da atividade eles se concentrarem.* Esta estratégia, segundo ela, não é a mesma do ano passado, pois viu que não tinha como eles se concentrarem na atividade assim que chegam na sala. No ano passado, antes de começar, rezava, cantava, mas, este ano, achou melhor eles brincarem com os joguinhos, que, *apesar de serem sempre os mesmos, eles se divertem.*

Além desse aspecto, a utilização de joguinhos logo no início das atividades também é justificada pela professora pelo fato de que muitas das crianças não têm oportunidade de brincar, criar e ser elogiado. Afirma:

*(...) tem deles que não tem essa oportunidade de brincar, de criar, de ser elogiado. Porque as vezes ele faz e por mais que ele faça um castelo: "olha tia o meu castelo", às vezes nem parece com um castelo. "Ai, tá lindo", aquilo é um elogio para ele. Então ele se enche de: sabe? Então eu acho muito importante porque vai criando a auto estima, na criança.*

Este momento vai até mais de oito horas quando a professora recolhe as peças do jogo e à frente da turma explica a atividade de classe. Todos têm que fazer até o fim o que pode durar até mais de uma hora, e os que terminam primeiro têm que ficar quietos esperando que os colegas terminem, ou fazem alguma outra atividade como olhar livros de história ou folhear revistas.

O "cuidado" da professora com a aprendizagem das crianças restringe-se quase que exclusivamente ao desenvolvimento da coordenação motora fina. Diariamente, apresenta-lhes uma atividade para cobrir pontilhados ou pintar o desenho rodado no mimeógrafo, que é a principal atividade do dia, a mais demorada e a que a professora tem programado com antecedência.

Para a professora, o momento da tarefa no processo de formação da criança é importante porque é quando ela vai começar a desenvolver a sua motricidade, além de aprender a ficar quieta para se concentrar no que está fazendo. Afirma:

*(...) eu sempre digo para eles que a hora da atividade é aquela hora que ela tem que ficar calada, quietinha, pensando. Talvez eles nem têm ainda o raciocínio de pensar e dizer assim: eu estou fazendo isso aqui, eu não posso desligar o meu pensamento para outra coisa que, às vezes, eles estão fazendo a atividade e você nota que eles tiram o pensamento, levanta, vai para a cadeirinha do outro, então aquilo não é bom. Porque quando ele tiver maior, que ele for precisar daquele momento de, tipo um momento particular para decidir qualquer coisa tem que, ficar preocupado só com aquilo, então é por isso que quando eles tão fazendo aquela atividade eu sempre digo: "olha, esse momento aqui a gente tem que se preocupar só com a atividade que a gente vai fazer."*

Caso todas as crianças terminem a tarefa antes do sino tocar para o recreio, o que acontece às nove horas e trinta minutos, Darlene convida-os para cantar na própria sala ou na área de circulação.

Quando o sino toca, as crianças juntam-se às das duas outras turmas e todas, cerca de sessenta crianças, vão para a “sala polivalente” uma sala, sem janelas, com combogós e com uma única porta de acesso. A sala não é forrada, as paredes são pintadas de azul marinho até a metade o que a torna escura, quente e lúgubre. Não existem brinquedos, apenas uma única bola. O único mobiliário é uma mesa grande quebrada, de pernas de ferro e encostada ao canto. As crianças ficam sob os cuidados de um auxiliar de serviços gerais ou de uma agente de saúde, que apenas observa-os. Algumas crianças correm, se jogam no chão e brincam enquanto as outras ficam estáticas recostadas ao canto da parede. Apenas umas quatro crianças conseguem “dominar” a bola e brincam e brigam por ela ao mesmo tempo.

Para a professora, este momento do recreio na sala polivalente é para que as crianças descarreguem suas energias. Assinala:

*Esse aqui é o único momento de lazer que eles têm, apesar da gente não ter brincadeira, mas a gente quer dizer, não deixa a agressividade entrar, aí até porque às vezes a gente, quando menos espera tem um batendo no outro, mas eles soltam assim todas as energias tanto as positivas como as negativas.*

As crianças que saem desta sala não tem acesso a nem um outro espaço da unidade pois a porta dá para um corredor que em cada canto é fechado por um grande portão de ferro. O sino toca às nove horas e quarenta e cinco minutos e sem que as professoras estejam ao portão para recebê-los este é aberto. A mesma pessoa que ficou na “sala polivalente” os observa correndo, uns para o bebedouro, outros para o banheiro, outros para suas salas de aula e outros que já vão sentar-se no refeitório.

A professora chega, chama seus alunos e se dirigem para sua sala onde “descansam” de cabeça baixa, cantam, conversam, folheiam revistas até a hora de irem para o refeitório. A refeição é chamada de merenda, lanche e/ou almoço. Não existe orientação para que lavem suas mãos antes de ir para o

refeitório. Enquanto as crianças fazem sua refeição, as professoras ficam nas suas salas guardando material, pondo a sala em ordem e conversando umas com as outras.

O fato das crianças fazerem a refeição sem o acompanhamento da professora, e sim na companhia de qualquer outro profissional, também denota uma concepção de trabalho dissociado de cuidado e educação. A professora explica que antes ficava com eles no refeitório *distribuindo a merenda*, mas viu que *os que tinham obrigação de fazer isto ficavam lá em cima na diretoria, no ar condicionado, no bem bom e eu que fico de sete às onze horas com os meninos ainda tinha que fazer a tarefa deles*.

A medida que as crianças vão terminando, vão se dirigindo para sua sala, ou para o banheiro e algumas vão ao bebedor onde ficam apenas dois canecos de plástico azul marinho onde todos se servem.

Após a refeição, as crianças fazem atividades como brincar com brinquedos, cantar, folhear livros de história, ouvir historinha e enquanto a professora arruma seu material na estante, esperam que chegue a hora de ir embora.

A sua prática diária na sala de aula expressa um trabalho voltado para aspectos restritos, como o desenvolvimento da coordenação motora fina, o aprendizado dos numerais, a forma de falar e sentar. Afirma: *é o dia-a-dia, são as atividades que a gente chama de corriqueiras, que você faz. (...)na sala de aula é porque sou eu que estou dando, sou eu que estou orientando, sou eu que estou dizendo como é que é pra ser feito*. Sobre os outros momentos diz *eu não vou lá no recreio até porque já tem pessoas lá especializadas, é mais no refeitório mesmo e às vezes no banheiro, porque você tem sempre que observar se tem homem misturado com mulher*.

Na minha visão, ao considerar que sua ação junto às crianças se restringe à sala de aula, a professora demonstra perceber a educação e o cuidado como dissociados. No entanto, percebo que é uma visão equivocada, pois compromete o pleno desenvolvimento da criança, uma vez que ela é um ser inteiro e não dividido em partes vistas e trabalhadas em separado. Para Darlene, o que parece ser, de fato, o objetivo do seu trabalho é o desenvolvimento da coordenação motora fina da criança. Isto fica bastante claro, quando ela afirma que este é o motivo pelo qual a professora recebe os

seus alunos no ano seguinte sem problema: *porque eu trabalho o ano todo com a coordenação motora e com o asseio.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Numa instituição de educação infantil, a criança pequena tem direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A atenção aos direitos fundamentais da criança pequena contempla a satisfação de necessidades físicas e psicológicas próprias da espécie humana nos seis primeiros anos de vida, através tanto de cuidados básicos de higiene, saúde e proteção, quanto dos cuidados afetivos, morais, cuidados com o ser por inteiro.

Desde os seus primeiros momentos de vida, a criança recebe, das pessoas que a cercam, cuidados imprescindíveis sem os quais não resistiria. Sua primeira alimentação, seus primeiros toques, olhares, a colocam em contato com o mundo e expressam cuidado com o seu ser, ao mesmo tempo que lhe proporcionam aprendizado sobre si e sobre o meio que a cerca, o que corresponde dizer que *enquanto se cuida se age pedagogicamente.*

No entanto, na rotina diária da Unidade, mesmo os aspectos relacionados aos cuidados básicos de higiene, saúde e proteção das crianças deixam, a desejar, no sentido de que não há empenho no desenvolvimento de hábitos, tais como, lavar as mãos antes e depois de usar o sanitário, dar descarga após usar o aparelho sanitário, usar papel higiênico, abrir e fechar sozinhas a torneira do bebedouro. Tais hábitos parecem ser considerados como aspectos secundários no processo de formação das crianças, uma vez que algumas ações são feitas pelos adultos sem o envolvimento das crianças.

A concepção da professora acerca de seu trabalho pedagógico parece ser bastante restrita. Além de não considerar a criança como um todo, já que a

sua ação limita-se ao que acontece em sala de aula, o que justifica não acompanhá-las na hora da refeição e do recreio, momentos de cuidados específicos de proteção, higiene e saúde, permeados de afeto, também dissocia cuidados afetivos de cognitivos, uma vez que não considera que, enquanto desenvolvem atividades cognitivas, ao mesmo tempo estão merecendo cuidados afetivos. Há indicações claras, portanto, de que a educação e o cuidado das crianças estão sendo considerados e tratados como aspectos dissociados.

Apesar de a professora dizer que educar e cuidar são *muito próximos*, chegando a afirmar que um está *muito interligado no outro*, considera também que cuidar é *pro colega não bater, é do colega não machucar,(...) é aquele cuidado que você tem de mãe, da criança não almoçar(...)* Os momentos do recreio e refeição são considerados pela professora como aspectos secundários na formação das crianças.

Torna-se necessária uma intervenção com o objetivo de alterar esse quadro, pois acredito que, ao ser atendida em uma instituição, quer seja em creche ou em pré-escola, a criança tem o direito de receber um atendimento de qualidade o que, necessariamente, inclui profissionais bem informados, sensíveis, habilidosos, que tenham competência para cuidá-la e educá-la de forma integrada. A qualidade na educação infantil é considerada, atualmente, como um grande desafio. Para Cruz (2000), o desafio é a *busca da sua identidade, que deve aliar cuidado e educação, mas cuidado e educação com qualidade*.

Porém, qualquer intervenção neste sentido deve partir inicialmente da compreensão do que possivelmente pode ter originado esta dissociação entre “educação e cuidado”. O fato de a Unidade pesquisada ser historicamente vinculada à Secretaria de Trabalho e Ação Social e mais recentemente à Coordenadoria de Assistência Social, talvez explique a ênfase de um atendimento voltado para as “crianças carentes” no âmbito da qual a preocupação central parece ser a alimentação das crianças. A diretora chega a afirmar que ela *é de base mesmo, o principal é a merenda*.

Apesar de a Unidade ser vinculada à Coordenadoria de Assistência Social e vir atendendo a “população carente”, onde predomina o aspecto dos cuidados físicos das crianças, no caso, principalmente de alimentação,



Kuhlman Jr. (1998) nos adverte para o fato de que isso não acontece em detrimento do aspecto educativo. Este aspecto está presente no sentido de educar para a submissão. Ele assevera:

(...) a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão(...) Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (p. 182).

Foi possível perceber essa pedagogia expressa na forma de a professora se relacionar com as crianças, quando lhes ensina que têm que obedecer e esperar que lhes digam o que, como e quando fazer alguma coisa.

A falta de compreensão sobre a especificidade do trabalho na educação infantil, que implica educar e cuidar a criança pequena de forma indissociável e complementar, não é fruto exclusivamente do pensamento do professor. É resultado de uma prática diferenciada para crianças pobres e ricas, desenvolvida ao longo dos anos no nosso País, onde foi dado a algumas crianças o direito de um atendimento de qualidade, e a outras um atendimento para suprir as suas carências alimentares e de segurança.

A própria identidade da educação infantil, ainda em construção no Brasil, contribui para que as concepções dissociadas de educação e cuidado se solidifiquem no meio educacional. Costumou-se considerar que para cuidar das crianças nos aspectos de higiene, saúde e proteção, não era preciso um profissional qualificado. Neste sentido, se as instituições que atendiam prioritariamente a “população carente” tinham como intenção suprir as carências básicas destas crianças, para que então profissionais qualificados?

Sendo assim, cabe às crianças pobres um atendimento que compense as carências do seu meio familiar e não em função das suas necessidades físicas e psicológicas de movimento, brincadeira, afeto, conhecimento, dentre tantas outras. Se em casa as crianças não tem as devidas condições de higiene, alimentação, sono, brincadeira, além das mais diversas formas de interação, em um meio que não corresponde à dignidade de todo e qualquer cidadão, qualquer atendimento é considerado como bom, pelo fato de ser

superior ao que a criança tem em sua casa. Se as crianças são de famílias carentes, passar um período do seu dia numa instituição com outras crianças e adultos que lhes ensinam boas maneiras, e cuidam para que não se machuquem, onde são diariamente alimentadas, mesmo que não tendo acesso a um ambiente com espaços amplos e ricos de estímulos, com parque infantil, tanque de areia, árvores e jardins, brinquedos e jogos infantis, livros, é suficiente. Tal concepção foi encontrada por Cruz (2001) ao entrevistar professoras de creches comunitárias. Ela conclui:

*A referência mais usada pelas professoras para avaliar o trabalho que a creche oferece é o que acham que essas crianças receberiam se estivessem em casa. Levando em conta a falta de espaço das pequenas habitações e a pouca disponibilidade de tempo das mães para cuidarem de seus filhos, uma professora exclama: "Isso aqui é um paraíso para eles! Eles nunca iam ter isso em casa!"(p. 16).*

Porém, acredito que um dos aspectos preponderantes e que influenciaram a disseminação de uma concepção dicotomizada de educação e cuidado - que permeia a prática das professoras de educação infantil - tem como base a cultura ocidental decorrente do modelo cartesiano, que deu origem a uma fragmentação completa do universo, do conhecimento, da ciência, da arte, da filosofia e da religião. De acordo com Weil (1990), dentre estas fragmentações, a mais cruel é a que divide o homem em razão, corpo, emoção e intuição.

A modernidade instituiu o império absoluto da razão que perdurou por mais de quinhentos anos, um dos fatores que contribuiu para a educação também concebida numa perspectiva fragmentária. Neste sentido, temos um atendimento marcado por dicotomias: educação e assistência social, instituição para crianças ricas e outra para crianças pobres, professores qualificados, a quem compete ocupar-se das mentes, e pessoal sem qualificação, para ocupar-se do corpo.

Do ponto de vista de Weil, os conceitos ensino e educação constituem exemplos deste modelo fragmentado, quando ensino se refere às funções intelectuais e sensoriais, de competência da escola, e educação refere-se aos

sentimentos e emoções, hábitos e atitudes interiores, de competência das famílias.

Neste sentido, justifica-se que a educação das crianças pequenas seja entregue às professoras, a quem compete ocupar-se da mente, enquanto a outros profissionais, menos qualificados, compete ocupar-se do corpo através da alimentação, da higiene, da prevenção de acidentes. Vale ressaltar que sentimentos e intuições não são preocupação de um ou de outro na escola.

Vale registrar que os cuidados oferecidos às crianças não incluem o referente à afetividade. Não há cuidado em relação ao seu bem-estar emocional, à sua auto-estima, à construção do seu eu. As crianças não são devidamente acalentadas quando choram, não existe cuidado de se chegar próximo do seu mundo, ouvir suas histórias, suas fantasias, seus medos, conhecer seus gostos, respeitando suas vontades. Como se pode esperar que estas crianças se desenvolvam bem afetivamente? Se, segundo Cruz (2000), ao longo da vida, *os progressos de um aspecto* [do desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo] *influenciam os outros*, como pensar o desenvolvimento integral da criança, se a prática diária em sala de aula restringe-se a atividades de cobrir pontilhados ou pintar dentro do desenho? Se à criança não é dada a oportunidade de correr, movimentar-se livremente, brincar, saltar, manipular objetos diversos, contornar obstáculos, como poderá está desenvolvendo o seu corpo por inteiro? Se à criança não é dada a oportunidade de se expressar, de expor seus pontos de vista, se não participa de dramatizações, rodas de conversas; como poderá aprender a confiar em si mesma, e a respeitar o outro? Como poderá se perceber por inteiro?

Quais as conseqüências de um atendimento em que educação e cuidado são concebidos e realizados como atividades distintas e restritas? Quais os prejuízos que poderão trazer ao desenvolvimento das crianças, numa perspectiva sócio-interacionista?

Nesta teoria, o homem é um ser *sócio-histórico*, que se desenvolve na interação com o meio, que se constitui humano através da *cultura*. Nessa concepção de desenvolvimento, o conhecimento é *construído* num processo ao longo da vida do sujeito. Para Vygotsky (1993), *desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança*. São processos interdependentes que interagem, afetando-se mutuamente,

cada um tornando o outro possível. Neste sentido, a compreensão do professor a respeito dos níveis de desenvolvimento real e potencial é imprescindível para uma intervenção na zona de desenvolvimento proximal.

No entanto, para Darlene, o desenvolvimento da criança na pré-escola é algo que se assemelha a um processo de lapidação de uma pedra bruta. Para ela, as crianças *entram brutas(...) como um diamante, uma pedra que você trás bota aqui e você vai lapidando ela aos poucos, ou então uma talha, um pedaço de madeira*. Esta idéia equívoca corresponde, portanto, a uma concepção ambientalista de desenvolvimento. Ela não considera a criança como um sujeito capaz de transformar o meio em que vive ao mesmo tempo que é por ele transformado.

Sendo assim, o seu papel junto à criança é de alguém que *sabe* e que vai *ensinar* a quem *não sabe*, os numerais, as cores, a segurar o lápis na mão e cobrir pontilhados, a falar *corretamente*, a abrir e fechar uma torneira, a comer calada e de boca fechada, ou a obedecer. Para ela, a criança tem um período, que vai até quatro anos para “desenvolver”, e seu papel neste processo de desenvolvimento junto à criança é de incentivar e estimular. Como a própria exprime: *Eu digo, mesmo que ela faça um risco, eu digo: tá lindo!*

Se a intervenção pedagógica é concebida e realizada desta forma, várias são as conseqüências no processo de desenvolvimento dessas crianças, sendo a mais cruel delas a de fazer a criança se perceber também como ser fragmentado. Segundo Moraes (1997), o pensamento cartesiano trouxe sérias conseqüências na área educacional, inclusive com *sérias implicações para o futuro da humanidade*, pois em vez de

(...) produzir as transformações necessárias para o desenvolvimento harmonioso do ser humano, a educação atual continua gerando padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas.

Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido das suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua

criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos vãos e de conquistar novos espaços ( p. 50).

Para essa autora, a escola continua influenciada pelas idéias de Descartes e, conseqüentemente, apresenta-se ainda

(...) fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese (1997, p.51).

Com base nessa afirmação, e das observações que realizei na Unidade, compreendo que se faz necessário investir na formação de professores, repensar os currículos, ouvir práticas construídas entre as quatro paredes de milhares de salas de aulas, onde, com certeza, as professoras de educação infantil estão buscando formas concretas de enfrentar seu cotidiano, rompendo com a dicotomia teoria e prática.

Nesta perspectiva, é urgente recuperar a inteireza do ser humano, pela própria necessidade de que a humanidade passe a se perceber como parte integrante do planeta e não como seu dono absoluto, a quem pode submeter os maiores absurdos em nome da sua própria existência. A educação, e em especial as instituições de educação infantil, são o espaço privilegiado, uma vez que atuam junto às crianças na sua mais tenra idade, sendo portanto imprescindível que sejam vistas e tratadas como um ser indivisível, constituído de corpo, mente, emoção e intuição.

Portanto, a busca de um atendimento que integre educação e cuidado, com qualidade, para toda e qualquer criança brasileira, não se faz apenas com ações isoladas e individuais, mas com políticas sérias e sobretudo com o compromisso político dos governantes. *Afinal, o que adianta ser criança se a gente não pode exercer?*

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA**

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. IN: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política de Educação Fundamental, Coordenação – Geral de Educação Infantil. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz. “Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?” *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. Especial, 1999.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. “A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias”. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, No. 16, p. 48-60, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. “Desenvolvimento e aprendizagem da criança”. In: *Série Ensinando e Aprendendo*, vol.2; Fortaleza, SEDUC, 2000.

HADDAD, Lenira. *Políticas Integradas de Cuidado e Educação: Uma experiência na Escandinávia*. Texto (mimeo.), 1995.

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

\_\_\_\_\_. “Educação Infantil e Currículo.” In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) *Pós- LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SIMONETTI, Maria Amália; COELHO, Rita de Cássia Freitas. “A Instituição de Educação Infantil.” In: *Série Ensinando e Aprendendo*, vol.4; Fortaleza, SEDUC, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIL, Pierre. *A arte de viver em Paz*. 6ª ed. São Paulo: Gente, 1993.

WEISS, Elfy Marfrit Gohring. O cuidado na educação infantil – contribuições da área da saúde. *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. Especial, 1999.

---

[1] As escolas anexas às patrimoniais foram instituídas em 1998. Estão localizadas nas proximidades das escolas patrimoniais e são administradas pela rede municipal de ensino.

[2] Como é de praxe, os nomes citados são fictícios, para preservar o anonimato.