

O CUIDADO E A EDUCAÇÃO NO AMBIENTE DA CRECHE – CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SPADA, Ana Corina Machado.

Diretora e Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas (FAHU).

E-MAIL: corinaspada@yahoo.com.br

Resumo:

O presente artigo discute a educação desenvolvida no interior das creches, tomando como referência o cenário brasileiro. Discute-se que a estruturação da rotina de atividades da creche necessita pautar-se em um modelo que não privilegie o cuidado em detrimento da educação. Contudo, a educação historicamente desenvolvida no ambiente da creche privilegiou aspectos integralmente ligados ao cuidado físico e nem sempre tais práticas são facilmente superadas no cotidiano da instituição. A formação de professores bem como o conhecimento e a reflexão acerca de tais questões, além da elaboração de um projeto educacional que norteie as ações de professores e demais profissionais no ambiente da creche são aqui discutidos como elementos capazes de favorecer a superação de problemas.

Palavras-chave: Creche – Práticas Educacionais – Formação de Professores

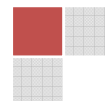
Abstract:

This article discusses the education developed inside children day care centers, considering Brazilian institutions. The search discusses that the organization of the activities routine inside children day care centers must be based on a model that don't emphasize care instead of education. But, the education historically developed inside the children day care centers in Brazil emphasized aspects concerned about physical care and it is not simple to modify this kind of practices in Brazilian institutions. Teacher's formation as well the knowledge around the these questions and the organization of a educational project that conduces teachers and professionals actions inside children day care centers are considered here like elements capable of promote the solution of this educational problem.

Key-words – Children day care centers – Educational practices – Teacher's formation

Introdução:

Este texto tem o intuito de trazer ao foco de análise aspectos relacionados ao cuidado e à educação da criança de zero a três anos em creches públicas¹. Discutir a Educação Infantil que abarca a faixa etária de zero a três anos no Brasil significa considerar aspectos articulados a uma complexa realidade, marcada por anos de negligência.



Tendo em vista tais elementos, a abordagem realizada no escopo deste texto contempla aspectos relacionados às práticas de educação e de cuidado desenvolvidas no interior das creches por profissionais diretamente envolvidos com a criança de zero a três anos de idade.

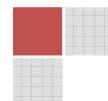
Nesse ínterim, aborda-se a questão da organização da rotina de atividades da creche, explorando especificamente aspectos inerentes à articulação entre cuidado e educação.

Faz-se necessário o esclarecimento de que o termo rotina é tratado pela presente discussão como um conjunto de atividades diariamente realizadas pelos grupos de crianças durante o período em que passam na instituição de Educação Infantil. Sendo assim, a rotina é composta por situações que envolvem tanto aspectos relacionados à higiene e alimentação quanto relativos à orientação de caráter pedagógico.

Todavia, ao se discutir o trabalho desenvolvido pelas creches no Brasil, há que se considerar o histórico de tais instituições, pois há profunda relação entre práticas desenvolvidas e os elementos que compõem o imaginário social da creche, e isso se reflete na educação atual, exercendo grande influência em discursos, concepções e práticas de profissionais.

Ressalta-se ainda o fato de que, embora as discussões acerca da importância da articulação entre cuidado e educação no contexto da Educação Infantil tenham sido pontualmente feitas por autores como Campos (1994), Oliveira (1994), Haddad (1991) entre outros, é pertinente destacar que no cotidiano da creche, espaço onde se desenrolam práticas que compõem o objeto de discussão destas e de muitas outras pesquisas, tais questões ainda não puderam ser efetivamente equacionadas.

Spada (2006), ao investigar as práticas que se desenvolviam no interior de duas creches públicas pertencentes a uma cidade do interior paulista, identifica que, embora as professoras do local tivessem freqüentado graduação em pedagogia, bem como cursos de formação continuada, a estruturação da rotina de atividades apresentava-se presa a um modelo doméstico, privilegiando cuidados físicos e as atividades que ocorriam no entremeio dessas situações não



eram devidamente planejadas, ou seja, não apresentavam intencionalidade pedagógica nem estavam articuladas às necessidades vivenciadas pelo grupo de crianças naquela etapa de desenvolvimento.

De acordo com a maneira pela qual a rotina diária de atividades na creche é estruturada, aprofunda-se a dicotomia entre cuidado e educação. Por outro lado, a ausência de intencionalidade nos processos de organização espaço físico da creche como aponta Forneiro (1998), de seleção de atividades e também da estruturação da proposta pedagógica corroboram posturas que se mostram cada vez mais atreladas à práxis do privilégio exclusivo ao cuidado.

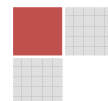
Compreende-se que, em muitos aspectos, efetivam-se na prática elementos que têm suas origens em visões e posturas que vigoraram no trabalho dos profissionais da creche em outros momentos históricos e que a superação de tais problemas está pautada, acima de tudo, em sua compreensão.

1. Aspectos inerentes ao cuidado, à educação e a proposta educacional no espaço da creche:

A creche no Brasil teve sua origem atrelada a instituições de trabalho caritativo e assistencial. O atendimento voltado à infância nesse país, até o início do século XX, não dispunha de uma política governamental coesa, que difundisse a creche como uma instituição cuja finalidade primordial seria cuidar e educar a primeira infância.

A ausência de uma política governamental e de propostas pedagógicas voltadas ao atendimento da primeira infância no Brasil, contudo, não significou a ausência de intencionalidade no processo educacional. O fato das instituições criadas para o atendimento da infância serem voltadas às demandas sociais economicamente desfavorecidas, proporcionou a configuração do preconceito, pois tratava-se de um atendimento voltado aos mais necessitados, aos sujeitos tidos como incapazes.

Existe um discurso vigente de que, inicialmente, as instituições pré-escolares que atendiam crianças pertencentes às camadas populares não



tenham o objetivo de educar. Entretanto, é preciso que se analise tais instituições em sua totalidade e que se considere as conjunturas sociais em que estas aparecem inseridas.

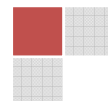
As entidades pré-escolares voltadas às camadas populares são implantadas no Brasil atendendo a uma proposta educacional assistencialista e essa visão de educação traz em seu bojo aspectos que esclarecem o tipo de educação que se pensava para esse segmento.

Kuhlmann (1998) em sua análise sobre o processo de implantação das instituições pré-escolares aponta para o fato de que estas fizeram parte de um conjunto de medidas que expressam uma nova concepção do caráter assistencial, a assistência científica, que abarca aspectos como a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres.

Houve, desse modo, a difusão internacional das instituições pré-escolares a partir da segunda metade do século XIX, tendo como marca a postulação de novidade², de propostas modernas e científicas.

A creche, para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternas ou jardins-de-infância, para as crianças de 3 ou 4 a 6 anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de 0 a 6 anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais (KUHLMANN, 1998, p. 82).

A proposta assistencial que estava sendo desenvolvida tinha na questão da infância o seu eixo de sustentação. Assim, vários saberes concorriam para a implantação das creches, asilos e jardins-de-infância e esse conjunto de influências articulou-se no contexto brasileiro na organização das entidades assistenciais e de congressos que envolviam a temática da assistência, higiene e educação.



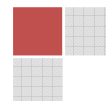
A dualidade entre o atendimento assistencialista e o pedagógico constitui uma questão marcante quando se refere à Educação Infantil brasileira. Mas, de acordo com Kuhlmann (1998), o assistencialismo traz consigo uma proposta pedagógica preconceituosa e discriminatória. Para o autor, a proposta pedagógica assistencialista pode ser agrupada em duas vertentes principais: uma delas refere-se à retirada da criança pobre das ruas e o combate à mortalidade infantil, a outra diz respeito à manutenção de padrões diferenciados de qualidade de atendimento.

Ao contrário de uma educação com vistas à promoção do desenvolvimento da consciência dos indivíduos, o que se tinha era a “pedagogia da submissão”. A educação oferecida às camadas populares partia da concepção de pobreza, centrando o atendimento nas instituições assistenciais como dádiva aos desafortunados e oferecendo algo de baixa qualidade, preparando os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

Na proposta de assistencialismo, que marcou a origem e o desenvolvimento das creches, está a justificativa para a falta de investimento em um atendimento de qualidade, para a desconsideração do material lúdico-pedagógico adequado às crianças, para os espaços físicos inadequados, para a falta de planejamento formal das atividades pedagógicas, para o descompromisso com a formação de profissionais para o trabalho com crianças de zero a três anos de idade, além da vinculação dessas instituições às Secretarias do Bem-Estar Social e não às Secretarias de Educação.

Desse modo, a perspectiva de guarda e cuidado que vigorou no atendimento fornecido pelas creches brasileiras por longo período baseava-se no oferecimento de alimentação adequada, cuidados com higiene corporal, uso de vestimentas limpas e proteção da criança, evitando que esta ficasse exposta a ambientes insalubres, como a rua, enquanto seus pais trabalhavam.

A perspectiva de cuidado que vigorou no discurso e na prática dos sujeitos envolvidos diretamente com o trabalho da creche abarcava a questão do aspecto físico, do zelo pela integridade física e moral da criança. Atualmente,



algumas pesquisas têm apontado a importância do cuidado, mas, entendido sob outra perspectiva.

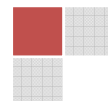
Na proposição de Rosemberg (1999), o termo cuidado, ao substituir a palavra guarda na educação infantil, passa a designar uma função da educadora e um objetivo da creche, assumindo pelo menos três sentidos amplos diferenciados: (a) proteção física da criança, (b) serviço complementar à família e (c) atenção à individualidade. Quando a palavra cuidado é utilizada num campo de significação mais próximo do de guarda da criança pequena, o cuidado está mais relacionado às primeiras acepções, tanto de higiene e proteção do corpo da criança, quanto o de serviço alternativo à guarda ou cuidado familiar. O terceiro significado, introduzido mais recentemente, refere-se à individualidade da criança e designa o sentido de atenção às suas necessidades emocionais, respeito a seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, e às suas diferenças. (MONTENEGRO, 2001, p.36).

É inegável que o cuidado, entendido como um conjunto de medidas que garantam a integridade física, psíquica e emocional da criança, faz parte da rotina diária de educadores e demais profissionais que atuam junto às crianças de até três anos na creche. Mas, deve-se refletir sobre a perspectiva de cuidado que norteia as ações desses profissionais.

O cuidado pode englobar elementos como: observação das necessidades infantis no tocante à saúde, bem-estar, segurança e proteção; manutenção de um ambiente que favoreça trocas afetivas entre as crianças e entre essas e educadores e demais funcionários que atuem junto a elas; planejamento de um espaço que permita descobertas, que estimule a inteligência e ofereça à criança materiais lúdico-pedagógicos adequados ao seu desenvolvimento.

O cuidar, quando atinge tais dimensões, pode contribuir demasiadamente ao desenvolvimento infantil e, inclusive, pôr fim a anos de práticas assistencialistas que primaram por uma “educação da conformidade”.

Para isso, contudo, há necessidade de formação inicial e continuada de professores capazes solucionar a dicotomia entre cuidado e



educação, tendo em vista o fato de que são complementares e que devem estar articuladas na educação de crianças até três anos de idade que freqüentam creches públicas no Brasil.

2. Os profissionais das creches e sua formação:

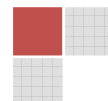
O debate sobre o profissional da Educação Infantil vem se estruturando no cenário brasileiro a partir da década de 1980, no âmbito das discussões sobre o direito da criança à educação. Essa concepção ganha respaldo legal por dois documentos de grande representatividade – a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 – que sinalizam o dever do Estado em oferecer a educação infantil em instituições próprias.

Progressivamente, as discussões em torno da temática da educação da infância têm procurado superar as concepções e práticas assistencialistas que se desenvolveram principalmente nas instituições voltadas ao atendimento das crianças pobres – a creche.

Por outro lado, deve ser sinalizado o cuidado necessário para que a crítica ao assistencialismo não abra precedentes para projetos e práticas escolarizantes, que antecipem os processos de aquisição de leitura e escrita para faixas etárias anteriores aos sete anos.

Em meio a tais discussões, não somente o processo de formação, mas também a própria identidade profissional do professor de creche merece ser discutida, pois esta última ainda necessita ser construída.

Haddad (1991) em pesquisa realizada no estado de São Paulo, demonstra a estreita relação entre a construção da identidade da instituição creche e das profissionais que nela atuam. De acordo com a autora, no contexto da creche predominava a concepção de que o melhor para a criança era o convívio no seio familiar e, desse modo, a creche era vista como substituta da família. A autora identificou em meio às profissionais participantes da pesquisa,



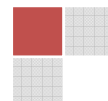
predominantemente do sexo feminino, a concepção de que suas funções relacionavam-se às funções de guarda e cuidado e era com base nessa idéia que se identificavam.

Campos (1994) aponta a importância da integração entre cuidado e educação de crianças pequenas e em torno dessa questão discute a necessidade em delinear o perfil do profissional de creche, bem como as condições necessárias ao desempenho de um trabalho adequado nas instituições de educação infantil. Com relação à questão dos tipos de atendimento – “assistencial” ou “educacional” –, a autora cita que:

Em qualquer um 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. No que se refere aos aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, é razoável supor que, na maioria dos casos, o contato com o adulto mais instruído resultará em experiências menos limitadas para a criança (CAMPOS, 1994, p.33).

Campos (1994) destaca ainda a inadequação de um profissional sem qualificação específica para o trabalho junto à Educação Infantil e, por outro lado, a insuficiência dos profissionais formados nos cursos de Magistério e Pedagogia, apontando que sua formação em geral possui um caráter “eminentemente escolar”, não contemplando a especificidade da faixa etária atendida em creches e pré-escolas. A autora indica a necessidade de formação de um novo profissional, que refletisse as concepções atuais acerca do atendimento a ser oferecido à primeira infância.

A Educação Infantil constitui uma das modalidades de ensino garantidas pela LDB e merece maior atenção no conjunto do sistema educacional. Entretanto, o destaque, dado em nossa pesquisa à educação e o cuidado das crianças até três anos, deve-se às desvantagens com que esta fase vem sendo tratada, quando a comparamos com a faixa dos três anos seguintes.



Refletir sobre a formação do profissional de creche implica necessariamente em uma reflexão sobre aspectos mais amplos que exercem influência em sua atuação. Historicamente, os fazeres junto à primeira infância ganharam a conotação de “cuidar” e passam a ser vistos como “atividade de mulher”, que exige pouca qualificação.

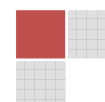
As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil (KRAMER, 2002, p. 125).

A ideologia presente nesse pensamento evidencia os aspectos afetivos e de compromisso moral, relegando o compromisso pedagógico a segundo plano. Tais concepções camuflam precárias condições de trabalho, descaracterizam o profissional (o que acarreta baixas remunerações) e reforçam o trabalho baseado em práticas domésticas, associadas ao cuidado, sem planejamento das de atividades diárias.

Arce (2001b) destaca que historicamente foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um *status* de “sagradas”, determinando os papéis sociais de ambas, sem que isso seja colocado em discussão.

A ambigüidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar (ARCE, 2001b, p. 173).

A ambigüidade a que se refere Arce (2001b) marca profundamente o trabalho da profissional que atua junto à faixa etária de zero a três anos nas creches, pois, sua identidade profissional é abalada à medida que sua atuação profissional possui proximidade extrema com o doméstico, com o



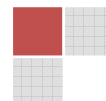
privado. Assim, a profissional não é mãe, pois não é a responsável do ponto de vista biológico pelas crianças e não chega a ser professora em função das atividades envolvidas pela rotina excessivamente presa aos cuidados físicos, na maior parte das creches.

No caso específico da Educação Infantil brasileira, alguns fatos chamam a atenção. Dentre eles podem ser citados a ausência de preocupação em formar profissionalmente os sujeitos que atuam nesse campo da educação; a desqualificação dos profissionais que atuam junto à Educação Infantil, como apontam Arce (2001b), Kramer (2002) e Didonet (2001); a falta de planejamento das atividades diárias desenvolvidas no interior da creche e rotinas fundamentalmente baseadas no cuidado, em detrimento do aspecto educativo.

A análise de tais fatores revela a necessidade de uma formação específica para o professor de Educação Infantil, com enfoque no trabalho das creches, junto à faixa etária de zero a três anos.

A formação dos profissionais de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com as crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as capacidades das crianças e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando-lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas (OLIVEIRA, 1994, p. 65).

A demanda pelo aperfeiçoamento do profissional da Educação Infantil é ampla e necessária à melhoria das condições apresentadas por essa modalidade de ensino. De acordo com Oliveira (1994), a primeira tarefa que a Universidade pode assumir com relação à formação do profissional de Educação Infantil está na formação de pesquisas, de um conhecimento sistematizado e interdisciplinar sobre o desenvolvimento e a educação de crianças de zero a seis anos dentro dos contextos de desenvolvimento encontrados na realidade brasileira.



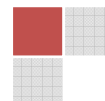
O pedagogo é um profissional com diversos níveis de atuação que, embora sejam modalidades da prática pedagógica, não são necessariamente da mesma natureza. Essa sobreposição de enfoques e conteúdos gera perda tanto para a formação do pedagogo, quanto para a do professor.

O aprisionamento da formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais aos formadores pedagogos resultou na carência dos conteúdos a serem ensinados, nos currículos dessa formação. Embora não tenhamos dados estatísticos formalizados, nossa experiência, nos últimos três anos, coordenando a formação de professores na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, nos permitiu inferir, no trabalho de análise de projetos de cursos que, na sua maior parte, o tempo destinado ao tratamento dos conteúdos a serem ensinados, articulados com suas didáticas raramente ultrapassava 15% do tempo destinado à formação (LARANJEIRA, 2003, p. 152).

Como se pode perceber, a temática da formação de professores para a Educação Infantil constitui algo bastante complexo e que ainda merece ser cautelosamente discutida, a fim de que seja favorecida uma progressiva estruturação da identidade profissional.

Campos (1994, p. 38) sinaliza para a necessidade de uma proposta que garanta a “integração horizontal de objetivos e conteúdos (educação e cuidado), a qual poderá ser desenvolvida em diferentes níveis de complexidade e profundidade para cursos situados em etapas sucessivas do sistema educacional formal”. A autora sugere que sejam consideradas as situações de cada região do país, ou seja, as características da demanda, as condições econômicas do município, entre outros aspectos, que devem fazer parte dos objetivos comuns partilhados pelos profissionais com nível mais ou menos alto de instrução.

Estatísticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) apontam o nível de formação



de sujeitos que exercem a função docente em creches brasileiras. Considerando-se especificamente o estado de São Paulo tem-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Funções docentes em creche por nível de formação em 23/03/2003.

Estado de São Paulo	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
	Incompleto	Completo		
Meio Urbano	244	645	7.829	4.133
Meio Rural	3	5	59	36

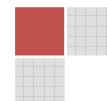
Fonte: MEC/Inep.

No estado de São Paulo, no meio urbano, de um total de 12.851 professores que atuam junto às creches, 244 têm Ensino Fundamental Incompleto, 645 concluíram o Ensino Fundamental, 7.829 apresentam formação em Segundo Grau, 4133 apresentam curso superior completo.

O exercício da função docente em creches do meio rural é desempenhado por 103 pessoas no estado de São Paulo, sendo que desse total, três possuem Ensino Fundamental Incompleto, cinco têm Ensino Fundamental Completo, 59 concluíram o Ensino Médio e 36 apresentam curso superior completo.

Os dados apresentados pela estatística oficial mostram que 889 profissionais atuam no meio urbano, no estado de São Paulo, sem possuírem a formação mínima em magistério de Segundo Grau. Esse fator traz prejuízos não somente às crianças, mas, sobretudo à classe de profissionais de Educação Infantil, que permanecem sem uma identidade profissional definida e em precárias condições de trabalho.

Diante do quadro da educação de zero a três anos no Brasil, que ainda hoje em certas regiões não exige formação em magistério para nenhum dos



profissionais que atuam junto às crianças (KRAMER, 2002), entende-se que a formação em serviço e, também, em cursos específicos de formação de professores pode representar um instrumento favorável à superação entre as dicotomias de cuidado e educação, além da mudança da concepção de criança que permeia as práticas dos profissionais de creche de um ser incapaz para um ser-humano-criança³ com qualidades e potenciais, que necessitam de oportunidades para desenvolver-se.

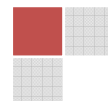
Entende-se que as discussões em torno da problemática do profissional de Educação Infantil necessitam ir além, inclusive, da questão da formação profissional, buscando articular as discussões e reflexões dos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino no sentido da busca de uma identidade de classe.

Assim sendo, é importante que o professor de creche busque a superação da imagem historicamente construída da profissional mulher, educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, sendo guiada pelo coração em detrimento da formação profissional.

Acredita-se que tais concepções abrem precedentes para uma atuação baseada no amadorismo, na improvisação e tais práticas contribuem para afastar o profissional de creche da condição de professor, que tem precisão técnica e conhecimentos teóricos capazes de fundamentar suas práticas.

Muito mais do que recrear ou cuidar da integridade física de crianças, o professor de creche necessita condições para promover um ambiente voltado às aprendizagens e ao atendimento das necessidades infantis, não somente no sentido do cuidado, mas, especialmente, no sentido da educação infantil.

A articulação entre cuidado e educação, há muito discutida, embora a dicotomia não tenha sido superada na prática cotidiana das creches, mantém relação direta com a questão da formação inicial e continuada de professores, calcada na necessidade da construção de uma identidade profissional coesa e na desvinculação da figura da professora de creche à figura



materna, de alguém que cuida sem planejamento ou preparo para exercer tal função.

Outro aspecto a ser considerado refere-se à construção do projeto pedagógico da instituição educacional que deve visar a integração dos diversos profissionais que atuam no local, visando promover o desenvolvimento e aprendizagem infantil. À medida que as atendentes e demais profissionais da creche são excluídos desse processo, deixam de considerar e mesmo de compreender a necessidade de certas atividades, da diversificação de materiais, da importância do pedagógico e não apenas dos cuidados físicos, entre outros fatores.

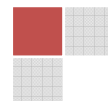
Embora seja possível verificar avanços nas instituições de Educação Infantil voltadas ao trabalho junto à primeira infância, existem muitos aspectos a serem revistos a fim de que essas instituições possam efetivamente oferecer uma educação de qualidade e possibilidade de desenvolvimento e de aprendizagem às crianças que a freqüentam.

3. Considerações finais:

Este artigo teve por objetivo discutir a relação existente entre prática de educação e de cuidado de crianças em creches e os aspectos históricos a elas relacionados.

Ao se discutir o trabalho da creche, é preciso considerar que as crianças entre zero e três anos têm importantes funções em desenvolvimento – atenção, memória, comportamento – além de vivenciarem uma fase de significativas aprendizagens. Em função disso, necessitam de estímulos e situações favoráveis a seu desenvolvimento e aprendizagem.

A estruturação de uma rotina de atividades pautada nas necessidades da criança, na articulação entre cuidado e educação infantil, na elaboração de uma proposta educacional adequada e que efetivamente norteie as



ações do profissional da creche podem representar significativas contribuições à melhoria do trabalho desenvolvido por tais instituições.

Notas explicativas:

1. Este trabalho é baseado em minha dissertação de mestrado (SPADA, 2006) que discute aspectos relacionados à educação e ao cuidado da criança de zero a três anos em creches públicas e também à formação de professores para a Educação Infantil.

2. Tanto Kuhlmann (1998) quanto Schultz (1995) afirmam que o atendimento dispensado à criança menor de quatro anos era uma novidade dirigida, em sua maioria, aos pobres. Ambas as pesquisas destacam a superficialidade do interesse da sociedade pela institucionalização da educação de crianças pequenas.

3. Essa expressão foi utilizada por Faria (2002) e também por Prado (1998) ao abordarem as relações construídas entre crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil, bem como a concepção de infância que permeia a prática dos profissionais desta modalidade de ensino.

4. Referências Bibliográficas:

ARCE. A. Compre o kit neoliberal para a educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Revista Educação & Sociedade*. São Paulo, n. 74, ano XXII, p. 251-283, abr., 2001a..

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas, n. 113, p. 167-184, jul., 2001b.

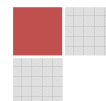
BRASIL. Governo. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Tecnoprint, 1988.

BRASIL. Câmara dos deputados. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Secretaria especial de informação e publicações, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Censo Escolar 2003*.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.



CERISARA, A. B. Produção acadêmica na área de Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 112p.

_____. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. 120p.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... *Em aberto*. Ministério da Educação. Brasília, v. 18, p. 11-27, jul., 2001.

EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 159-176.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. 153 p.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-280.

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991. 120 p.
KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988. 182p.

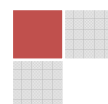
KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. 131p.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KUHLMANN JÚNIOR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 51-66.

LARANJEIRA, M. I. (et al). Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (ORGS.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Edunesp, 1999. p. 17-50.



_____. *Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores: entre a ambição e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade*. 2003. 186 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília, 2003.

MERISSE, A. (et al). *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. 92p.

MONTENEGRO, T. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: EDUC, 2001. 182p.

OLIVEIRA, Z. M. de (et al). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 128 p.

_____. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.64-68.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

PRADO, P. D. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas. Campinas, 1998.

SCHULTZ, L. M. J. *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil*. 2002. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília.

_____. *O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais*. Goiânia: UCG, 1995. 180 p.

