

Creche: uma estranha no ninho educacional

Nursery school: a strange in the educational nest

Maria Carmen Silveira Barbosa

Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e Bolsista da CAPES – Proc. BEX 10185/12-7

Sandra Simonis Richter

Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC

Resumo

Este artigo propõe a reflexão sobre a creche como um equipamento educacional, isto é, um espaço de educação coletiva para as crianças de 0 a 3 anos, problematizando a ausência de um lugar para ela no sistema educacional brasileiro, bem como a invisibilidade de sua especificidade nos cursos de Pedagogia. A indefinição, até o presente momento, da “forma educacional creche” no Brasil dificulta a caracterização dos processos pedagógicos necessários ao seu funcionamento e à formação do profissional que vai atuar nestas instituições, especialmente aqueles que irão ter contato com as crianças. Portanto, trata-se de propor a interlocução entre as necessidades e desejos da sociedade para a educação das crianças dessa faixa etária, a formação dos docentes nas universidades e o redimensionamento das práticas realizadas nas creches, num diálogo permanente e plural que pode desvelar outros modos de construir essa *scholê* para os bebês e as crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Creche. Educação Infantil. Formação de Professores

Abstract

In this article is proposed the reflection on the nursery school as an educational equipment that means a space of collective education for children's from 0 to 3 years, putting in doubt an absence for a place for that education in Brazilian educational system as well as the invisibility of their specificity in Pedagogy courses. The vagueness until present moment of the “nursery educational form” in Brazil hinders the characterization of pedagogical processes necessary for their operation and for the professional formation who will act in these institutions, especially those that will have contact with the children. Therefore it proposes the interlocution between the needs and desires of the society for the education of children from 0 to 3 years, the training of teachers in universities and the resizing of the practices carried out in nursery school, a permanent and plural dialog, that can unveil other modes to build this *scholê* as well for babies and small children.

Key words: Children's Education. Nursery School. Teachers Formation.

1 A creche: uma estranha no ninho da educação

No Brasil, a creche emerge no final do século XIX relacionada aos campos da proteção à infância, da saúde e da assistência social. No início, seus objetivos centrais eram: (a) atender crianças pequenas das áreas urbanas, para que suas mães ingressassem no mundo do trabalho, e (b) implementar os processos de higienização e controle sobre as populações pobres (GONDRA, 2010).

Ao longo do século XX, a creche brasileira tornou-se um equipamento social fundamental para oferecer condições de trabalho às mulheres das camadas populares, pois atendia crianças pequenas de 0 a 6 anos em período integral, oferecendo guarda, segurança, alimentação e higiene, sob financiamento e controle tanto da iniciativa privada quanto do poder público. A iniciativa privada realizou essa ação por meio de três estratégias: construção e/ou a gestão de creches por instituições religiosas que assumiram este encargo tendo em vista ações de filantropia; implantação de berçários nas empresas privadas seguindo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, finalmente, com as lutas das associações de bairro, coletivos de mulheres e sindicatos que resultaram na criação de creches, a partir das necessidades e exigências dos movimentos sociais, nas periferias das grandes cidades. A presença do Estado foi efetivada por intermédio de diferentes propostas: as empresas públicas que fundaram creches para os filhos de suas funcionárias; a construção de creches com financiamento dos ministérios da Saúde, Assistência Social e Habitação, e a distribuição de verbas para o financiamento e manutenção das creches em convênio com entidades públicas como a Funabem, SESI e a LBA¹.

Do ponto de vista técnico, os profissionais responsáveis pela organização dessas instituições eram, principalmente, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, representantes comunitários. Os funcionários que atuavam diretamente com as crianças eram pessoas com baixa escolaridade, às vezes sem o Ensino Fundamental completo, com baixíssima remuneração ou mesmo realizando trabalho voluntário. Portanto, historicamente, as creches no Brasil tiveram como características iniciais:

- ser um serviço social destinado às mulheres que trabalham;
- estar situada basicamente nas periferias das grandes cidades;
- atender crianças de 0 a 3 anos, ou de 0 a 6 anos conforme a região do país;

- ter como gestor profissionais das áreas de saúde ou assistência social: enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais;
- ter como agente de atuação direta com as crianças profissionais de pouca escolaridade, sem formação específica, com remuneração baixa e/ou voluntários que centram o atendimento na atenção à saúde, higiene e alimentação;
- ter como proposta educativa a *compensação cultural* (PATTO, 1977) para as crianças pobres, com o objetivo de tirar as novas gerações da marginalidade social e, ao mesmo tempo, controlar as populações.

2 A grande virada: a creche vai para a Educação

As grandes discussões políticas da década de 80 sobre os direitos das crianças² influenciaram fortemente a elaboração da Constituição de 1988, a partir da qual o Estado brasileiro incorpora a educação desde a pequeníssima infância como direito e o sistema educacional passa a se responsabilizar pelo atendimento direto das crianças de 0 a 6 anos. A Lei Nacional de Diretrizes e Bases de 1996, seguindo a Constituição Federal, vai tornar claro este compromisso ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da crianças; ela também mantém a divisão em dois níveis: creche para as crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para as de 4 a 6 anos. A escolha dessa terminologia, que desconsiderava a história das instituições educacionais brasileiras, fortaleceu o recorte da unidade Educação Infantil e fragilizou o binômio cuidar e educar crianças dos 0 aos 6 anos³.

A creche, que até então era um equipamento social, passou a ser um equipamento educacional. Obviamente, a mudança instituiu um campo de debates: A quem pertencem as crianças pequenas? Quais as instituições legítimas para atendê-las? As professoras estão formadas para educar crianças tão pequenas? Entraram em jogo disputas por financiamento, concepções, questões corporativas, em suma, os jogos de poder sempre presentes nas articulações de políticas sociais.

A década de 90 será marcada por inúmeras tensões no processo de transição das creches como espaços de assistência social para sua alocação no campo educacional. Se algumas secretarias municipais e estaduais de educação possuíam algum tipo de estrutura física, pedagógica e de pessoal para assumir as

crianças de 4 a 6 anos – afinal, muitas já haviam instituído classes de maternal, jardim de infância e pré-escola nas escolas fundamentais –, a incumbência de assumir as crianças de 0 a 3 anos, com as características de educação em tempo integral, não foram tão bem-vindas. Isto pode ser observado ainda hoje, após 25 anos de negociações, pois existem municípios brasileiros nos quais a educação das crianças de 4 e 5 anos está sob a responsabilidade da área educacional e as de 0 a 3 anos, em muitos casos, seguem em instituições assistenciais, como em um sistema paralelo⁴.

Portanto, apesar de o direito à educação dos 0 aos 6 anos ser reconhecido como uma das grandes conquistas da educação brasileira da década de 90, a creche continua sendo uma estranha no ninho do sistema educacional brasileiro⁵. Podemos afirmar que ela tem, na atualidade, um lugar simbólico, legal e institucional no campo educacional, mas ainda fica evidente o não-lugar da creche no sistema educacional, ou seja, na sua integração à pré-escola e ao ensino fundamental; na atenção às especificidades de seu funcionamento que exigem parâmetros diferenciados da escola regular; na formação dos professores para a compreensão do que significa realizar uma pedagogia com e para crianças bem pequenas; na gestão de uma instituição que exige diálogo constante com outros campos como saúde, justiça, cultura e assistência social e que tem, com as crianças e suas famílias, uma função diferenciada da escola fundamental. É possível dizer que por sua especificidade a creche não encontrou, ainda, “asilos” no campo da educação e que prossegue, apesar dos muitos esforços, exilada do/no sistema educacional.

3 Casa, hospital ou *scholè*: qual a *forma* do espaço educacional creche?

Para prosseguir nas discussões sobre a creche como lugar de educação coletiva de crianças pequenas é fundamental definir, ainda que provisoriamente, suas funções. Ela tem, certamente, uma função social que teve início com o reconhecimento do direito da mulher trabalhadora, hoje ampliado como direito da família⁶ e das crianças pequenas à educação num espaço público, com outras crianças e adultos, além de seus familiares. Apesar de estar presente em textos acadêmicos e legais, essa concepção não é partilhada, efetivamente, por toda a sociedade. As

práticas pediátricas que desaconselham a experiência de uma vida coletiva para os bebês antes dos dois anos, a ausência de familiaridade com o equipamento creche – tanto pela sua ausência quanto pela sua oferta com qualidade discutível – e a idealização da família como o lugar de segurança das crianças, mesmo com a existência de dados que apresentam a família como o lugar da violência contra elas, faz com que o exercício desse direito ainda não esteja disponível a toda a população, a despeito da grande demanda já explicitada.

A creche tem também uma função política que é a de ofertar um início de vida com maior igualdade, o que se efetivaria em uma instituição pública, com base na universalização da oferta de vagas – independentemente de sua origem social – e com o aporte de profissionais com formação específica. Sua função política é criar um imaginário em torno do que queremos oferecer para as novas gerações, outra sensibilidade para com os novos que chegam, para que cada nascimento signifique a possibilidade de trazer uma novidade para o mundo (ARENDRT, 2004; BARCENA; MÉLICH, 2000). Por isso, a educação é uma relação entre gerações, entre os que chegam e os que já estão no mundo.

A questão é que entre essa proposição e a realidade nacional o que encontramos é a creche como lugar de segregação das crianças a partir de seus grupos sociais de origem. No Brasil, há uma rede de creche, em grande expansão, em instituições privadas para as quais se dirigem as crianças e bebês das famílias de classe média e alta, pois estas não encontram vagas para seus filhos na rede pública. Nestas, pelo fato de haver uma grande disputa por vagas, são instituídos critérios de seleção (o que não encontra apoio na legislação, mas de fato acontece), entre os quais o risco social é o fator determinante. Afinal, as ações de proteção da infância executadas pelo Ministério Público fazem do sistema público de creches uma instituição parceira no acolhimento das crianças que enfrentam os mais diversos problemas em seu desenvolvimento. Para as demais, encontramos o maior conjunto de creches do país, a rede conveniada, que continua crescendo e atua na relação publico-privada, seguindo a linha do custo mais baixo para a educação das crianças menores e pobres. Os repasses feitos pelos diferentes governos fazem com que grande parte dessas creches funcionem com profissionais não formados. Assim, talvez não haja segmento educacional em que a duplicidade de percursos seja tão visível.

Por fim, tem também uma função pedagógica que pode ser compreendida como: (a) antecipação ou preparação para a escolaridade, algo muito presente

nas propostas para as camadas médias e altas da população que vendem seus produtos educacionais e trabalham a partir da concorrência no mercado, (b) um espaço principalmente de atenção às necessidades básicas de uma criança como higiene, alimentação e segurança, e (c) oferecer um percurso educativo que crie para as crianças encontros com pessoas diferentes, vivências relativas aos diversos contextos culturais ao qual pertence, ampliando, assim, sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual elas podem ser ouvidas e respeitadas e com isto aprender a construir relacionamentos e o valor da vida coletiva. Estes são projetos educacionais que estão sendo disputados no cenário nacional e que constituem parte do debate sobre a forma educacional creche.

A transposição da creche do campo assistencial (que nem sempre tiveram características assistencialistas ou baixa qualidade no atendimento às famílias e crianças) para o educacional modificou o quadro anteriormente apresentado. Atualmente, apesar da ausência de um discurso articulado sobre suas características, as creches podem ser assim descritas:

- ser um serviço educacional destinado a crianças de 0 a 3 anos e a suas famílias. O direito das crianças, embora reconhecido, não é suficiente, pois a ausência de acesso universal e o uso de critérios de seleção retiram a prioridade de direito de toda a criança;
- atender apenas crianças de 0 a 3 anos completos;
- estar situada em diversos bairros das cidades, ampliando o acesso aos diferentes grupos sociais, apesar do caráter segregador das diferentes unidades e da incipiente cobertura no território nacional;
- ser um direito de toda a criança na sua diversidade e singularidade;
- ter como gestor profissionais da área da educação e a colaboração de profissionais de outras áreas;
- ter como agente de atuação direta com as crianças um número maior de profissionais com escolaridade média, com denominações muito diferenciadas, apesar de a legislação apontar que o profissional deve ter, preferentemente, nível superior;
- ser um equipamento vinculado ao sistema educacional;
- ter como proposta a educação integral das crianças pequenas e dos bebês. Ainda que reconhecida a necessidade de um conhecimento

aprofundado acerca da especificidade da docência na creche e das características dessa pedagogia, ela ainda não é uma realidade nos cursos de licenciatura em pedagogia.

Como vimos, dadas sua história e as funções ampliadas, as creches são instituições educacionais de grande complexidade e não podem ser submetidas à *forma escolar convencional* do Ensino Fundamental (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Ela é uma forma institucional híbrida que tem um aspecto semelhante ao da escola, já que separa as crianças da vida social criando um ambiente específico para elas. Porém, o modo como realiza esse processo é diferente⁷ daquele que se exerce em nossas instituições de Ensino Fundamental, o que pode levar a dois caminhos: o processo de adaptação da instituição educacional creche à forma escolar (ou, ainda, à *forma escolar*), com o modelo normativo da escola, ou o aprofundamento e fortalecimento da diferença dos processos educacionais da creche que podem também interrogar a forma escolar clássica. Esta seria uma relevante contribuição da creche em seu ingresso no sistema educacional.

Apesar dos avanços da legislação educacional, ainda não está constituído, nem no sistema educacional nem na cultura pedagógica, uma versão articulada e dialogada do *que é e/ou como é/será a forma educacional creche* no Brasil. E ela pode ser muito polimórfica, o que impõe articular, na sociedade, sua forma como uma escola da infância, ou ainda como uma escola *das/para/com* as crianças de 0 a 3 anos. Cabe lembrar que a palavra escola somente tem sentido compreendida com a amplitude e o significado de *scholè*, termo grego retomado por Huizinga (2000) como tempo livre, dos jogos, da cultura, do lazer, da reflexão, da vida boa.

A ausência de um claro debate, acadêmico e político, no tecido social, das características dessa instituição educacional – seus objetivos, modos de funcionamento e relações com o sistema escolar – fragiliza sua constituição como espaço de educação e cuidado em vida coletiva. A construção social das escolas para os bebês e as crianças pequenas brasileiras somente poderá ser constituída na interlocução entre as demandas das diversas organizações da sociedade brasileira contemporânea, as potencialidades das crianças, as expectativas das famílias em sua diversidade, na afirmação dos perfis plurais das creches e não homogêneos, na análise e discussão das experiências das instituições e de seus profissionais e na formação ofertada nos cursos de pedagogia. Não se propõe a adoção de uma forma educacional creche, mas a constituição pública e dialogada desta instituição.

4 Contribuição ao debate: a construção de uma agenda

Nos últimos anos temos participado de trabalhos de investigação sobre o tema da educação dos 0 aos 3 anos (2009 a, b, c), orientando trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses sobre esta temática e também participando de bancas de avaliação de trabalhos científicos. Portanto, pensamos que a contribuição que podemos oferecer à área neste momento é sugerir uma agenda de quatro pontos para a discussão desta temática: visibilizar a pequena infância e tornar sua educação e cuidado tema de debate público; definir uma linha política sobre a *forma educacional creche*; construir uma pedagogia para esta nova *scholè* e transmiti-la nos espaços de formação inicial dos professores de creche, especialmente nos cursos de pedagogia.

4.1 Visibilizar a pequena infância, tornar sua educação e cuidado tema de debate público

É fundamental tirar os bebês e as crianças pequenas da invisibilidade e evidenciar para a sociedade brasileira o quanto este grupo social tem sido discriminado nas políticas públicas como bem demonstrou Rosemberg (2012) e, especialmente, interrogar por que é este o lugar que nossa sociedade oferece aos seus novos membros. Em um extenso estudo, esse autor evidenciou o quanto as creches e as crianças de 0 a 3 anos têm recebido o mínimo do Estado e como ocupam os piores lugares nas estatísticas relativas à pobreza, à saúde e à educação. O problema ainda se torna mais relevante quando os responsáveis, no campo educacional, por essas crianças e suas instituições também não as têm como foco. São poucos os estudos e investigações nas universidades e centros de pesquisa tanto sobre as creches quanto sobre bebês e crianças pequeninas na educação (BRASIL, 2009a). Em estudo analisando 48 propostas curriculares de municípios brasileiros, 77% delas não faziam referência as crianças de 0 a 3 anos, e, geralmente, quando o faziam eram relativas a normativas específicas para os berçários – solário, lactário e outros (BRASIL, 2009b, BARBOSA, 2010c). Nos textos legais do Ministério da Educação, até 2009, os bebês quase não foram mencionados. Nos parâmetros de qualidade para as instituições de educação infantil, por exemplo, aparece apenas quatro vezes a palavra bebê, em seus dois

volumes (BARBOSA, 2010a). Assim, a especificidade da creche fica subsumida no genérico crianças e educação infantil, que geralmente tem a pré-escola como referência.

Em nosso país as imagens sociais sobre crianças pequeninas ou bebês são, basicamente, aquelas da fragilidade, da incapacidade, da graciosidade – sobre elas recai, basicamente, o discurso da proteção. Porém, além da evidente proteção e cuidado, olhares atentos e palavras, os bebês e crianças pequenininhas precisam, também, receber o olhar do direito à participação, ao protagonismo tão presente na convenção dos direitos das crianças, para que novas imagens de bebês e crianças pequenas possam emergir. Várias pesquisas e propostas pedagógicas realizadas com bebês evidenciam que, apesar da pouca idade, elas têm grandes capacidades que precisam ser apresentadas à sociedade para contrapor àquelas que apenas as *diminuem* frente aos adultos, como seres de devir, seres que ainda não são. Por qual motivo abandonamos nossas crianças – seja pela pobreza real ou pelo lugar de majestade onipotente – no momento em que elas estão mais vulneráveis e necessitam de adultos que as cuidem, eduquem, lhes ofereçam palavras, histórias, imagens enfim, linguagens e, especialmente, motivos para ter *ganas de viver* (LAROSSA, 2011, 2012)? Que futuro reservamos para o mundo em que vivemos se é assim que tratamos aqueles que nascem hoje?

4.2 Definir a linha política da *forma educacional creche*

Definir uma forma educacional, uma *scholè*, não significa concordar em ofertar uma escola para as crianças de 0 a 3 anos. A forma escola que temos foi um dos derivados da *scholè*, mas outras formas podem ser constituídas. A *forma educacional creche* é um lugar de vida para as crianças, um ambiente educacional estruturado para que as crianças, em um momento crucial de suas vidas, convivam com outras crianças e adultos.

Estes lugares de vida são espaços coletivos e, por consequência, exigem uma reflexão e uma atenção particular para considerar e respeitar a singularidade de cada uma das crianças que ali realizam seu desenvolvimento mas também sua história e sua cultura (SOUSSAN, 2011, p. 56).

O fato de estabelecer a especificidade educacional desta instituição, não mais da assistência social ou da saúde, não significa a ruptura com as demais áreas, pois as crianças seguem se alimentando, precisando receber atendimento quando se machucam ou de medicações. Ao contrário, é fundamental que outras áreas como a arquitetura, o urbanismo, a geografia, a história e outros pensem e contribuam com reflexões acerca da criança pequena em espaços de vida coletiva. É necessário, para além dos corporativismos, reunir esforços e resignificar esta participação, seja ela feita por profissionais originários de suas áreas, por professores que tenham formação adequada para, com um olhar pedagógico, realizar estas tarefas ou ainda fazê-las em colaboração. Num mundo complexo como o que vivemos as crianças pequenas exigem políticas intersetoriais, pois como afirma Joan Subirats (2009, s/p.),

Estamos enfrentando não apenas uma crise, mas uma mudança de época, uma transformação da realidade social com mudanças profundas, com relação ao trabalho ou à família [...] as políticas públicas que, até então, vêm sendo pensadas de forma segmentada, precisam estar articuladas.

A *forma educacional creche* é vista como uma instituição que não está completa sem a participação efetiva das famílias, pois educar os bebês e as crianças pequenas é uma responsabilidade a ser compartilhada. Portanto, é um lugar de acolhimento das crianças pequenininhas e de acompanhamento das famílias, é um espaço onde diversas políticas públicas se cruzam, ampliando a dificuldade em defini-la. Estamos, pais, professores e gestores, prontos para este diálogo ou vamos nos aferrar aos nossos saberes, nossos interesses ou às práticas escolares instituídas? Entre estes grupos existem interesses comuns, mas também aspectos que são divergentes, por exemplo, qual o tempo de permanência adequado às crianças na creche? A creche é para brincar ou fazer trabalhos? Uma instituição aberta ao mundo ou um lugar fechado à presença dos pais? Como a *scholè* está localizada em uma comunidade ela precisa ter suas “janelas abertas” para esse entorno, construir vínculos e compromissos com as crianças e as famílias, o bairro e a cidade garantindo seu lugar no espaço das políticas públicas para a pequena infância (BARBOSA, 2007).

4.3 A pedagogia da *forma educacional creche*

Do ponto de vista pedagógico cuidar e educar é o que caracteriza o trabalho pedagógico da *scholè*, mas este agir só pode ser estruturado tendo uma imagem potente de criança e uma conceitualização contemporânea sobre infância. A base desta pedagogia são os direitos das crianças (1989), pois é para defendê-los e torná-los realidade que existem as políticas e as instituições públicas para a pequena infância. É a serviço deste objetivo maior – o bem-estar dos bebês e das crianças pequenas – que as creches existem e seus profissionais têm como função “traduzir estes direitos em indicadores de qualidade que se efetivem no cotidiano das crianças que frequentam as instituições de educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 64).

Constitucionalmente, o compromisso da escola é com a construção de uma sociedade democrática e participativa, portanto, a creche, como serviço público, é um espaço de participação social das famílias e de defesa da diversidade(s) e da identidade(s) cultural(is). Para formar para a cidadania é preciso priorizar com as crianças pequenas a constituição da confiança, segurança, de uma imagem positiva de si e do mundo, pois este é o momento em que as relações sociais se instituem. Um cidadão cosmopolita precisa ter tanto uma inserção nas práticas culturais da comunidade quanto também ter seus horizontes ampliados para além do local, sentir respeito pelos demais e valorizar a vida compartilhada, tudo isto em situações de ludicidade (BARBOSA, 2009; BARBOSA, 2010b).

Trata-se do lúdico como um elemento de cultura, de transmissão de uma herança sempre renovada que se faz através de brincadeiras; de jogos de descoberta e de construção com materiais diversos como água, areia, sombras, luzes, bolhas de sabão; de livros como objetos materiais – para a leitura de imagens ou também para empilhar –, mas sempre como portadores de uma função social: a leitura; da escuta de contos, mitos, poesias; do mexer no corpo com massagens e dança; do cantar, fantasiar, fazer-de-conta e toda essa riqueza de brincadeiras que as diferentes culturas humanas construíram. Nesse espaço de convívio e com as vivências propiciadas nos espaços internos, nos pátios e nas relações com o entorno é que se constitui o currículo para a creche.

A *forma educacional creche* é um espaço de acolhimento para as crianças, pois acolher é “um verbo vivo e vivificado nas práticas” (RAPOPORT, 2012, p. 17). As práticas, por serem relações com o mundo, são inseparáveis

de uma relação com a linguagem: “[...] ninguém pode colocar-se a salvo do modo como a linguagem nos desenha os contornos de tudo aquilo que podemos ter experiência.” (LARROSA, 2012, p. 16). Talvez com os bebês e as crianças bem pequenas tenhamos que mudar os verbos que orientam as ações, romper com uma linguagem escolar dominante, dado que não há forma de traçarmos, nessa linguagem, como uma criança pequena observa o mundo, como interage, participa e começa a fazer parte do coletivo.

A ação pedagógica centra-se nas variáveis tempo, espaço, organização do coletivo, materialidades e experiências. A partir delas são elaboradas as propostas para as ações cotidianas como: chegadas e saídas, espaços de brincadeira, uso ou não de uniforme, horários de alimentação e organização da higiene corporal, verificando seus significados nos contextos sociais e realizando, então, sua reapropriação como prática cultural e educativa em ambientes de vida coletiva. A sustentação pedagógica dessas variáveis está em sua vivificação, isto é, diz respeito à responsabilidade dos adultos pelo acompanhamento dos processos de conquista gradual nos modos de ampliar experiências, de interpretar e participar do coletivo.

Afinal, o valor educativo está presente em todos os momentos do dia a dia na *scholè*, afirmando a importância da participação ativa dos pequenos naquilo que diz respeito às suas vidas. Deste modo, aquilo que era apenas treinamento, torna-se aprendizagem.

A pedagogia da creche nasce do registro da vida cotidiana (textos, fotografias e vídeos) realizadas por profissionais com qualificações e sensibilidades diferentes, da discussão desses materiais e da transformação em construções narrativas dessas experiências. Documentação para ser comunicada para crianças, famílias, outros profissionais e também para a comunidade. É uma pedagogia indireta, que parte da leitura dos contextos oferecidos, das propostas disponibilizadas, dos convites realizados e das intervenções realizadas pelas crianças, em contínuo movimento.

4.4 Formação inicial do professor para bebês e crianças de 0 a 3 anos

A emergência dos cursos de Pedagogia no Brasil, na década de 60, foi fortemente marcada pela característica de ser um curso derivado da filosofia – portanto, com ênfase em conhecimentos teóricos e universais (ocidentais, brancos, masculinos) – e, ao mesmo tempo, de ter sido muito influenciada

pela perspectiva tecnicista da educação proveniente dos acordos internacionais pós-golpe militar (MEC- USAID). Durante muitos anos o pedagogo foi formado para ser um bacharel, um técnico, não um professor, na medida em que este profissional continuava sendo formado nas escolas de magistério do Ensino Médio.

Com as diretrizes da Pedagogia (BRASIL, 2006) houve uma radical alteração, pois este curso passou a formar também o licenciado, professor. O curso ampliou sua perspectiva universalista, mantendo ênfase em disciplinas teóricas, assumindo novos temas e elementos de análise social e introduzindo estudos sobre a docência e a gestão educacional. Porém, a produção histórica, política e social sobre a creche em diferentes países; as lutas dos movimentos feminista e operário por esta instituição; o debate sobre a *Declaração dos Direitos das Crianças* e, posteriormente, a *Convenção e o Estatuto da Criança e do Adolescente* e a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação no Brasil nas últimas duas décadas, além da bibliografia internacional, continuam ausentes da formação dos novos docentes de 0 a 10 anos, inclusive daqueles que irão atuar nas creches. Desse modo, os acadêmicos chegam sem uma discussão consistente sobre essa instituição e com poucas ferramentas para propor e refletir sobre os processos pedagógicos mais adequados para atuar com crianças de 0 a 3 anos.

O que ocorre então? Em uma parte das creches os professores têm procurado refletir, pela formação continuada, sobre as situações vividas na creche, procurando conhecer ou criar pedagogias adequadas às crianças, na perspectiva da transformação. Em grande parte delas, no entanto, ou se mantêm as práticas da tradição assistencialista da creche com obediência a crítica às normativas – especialmente, da vigilância sanitária – de organização do trabalho com as crianças, ou utilizam os referenciais aprendidos para atuar com crianças maiores, simplificando-os, imaginando que para as menores é suficiente facilitar, ofertar menor complexidade e profundidade.

A tradição do curso de Pedagogia traz elementos importantes para a formação do professor de creche, mas a ausência de conhecimento específico necessário para atuar com bebês e crianças pequenas nas creches ainda é uma realidade nas licenciaturas. Como ser um profissional que respeite os bebês e as crianças, que acredite em seu potencial e em suas capacidades se não há, em muitos cursos, estágio em creches? Como assumir o papel de

professor de crianças pequenas se práticas educativas relacionadas a esta faixa etária são desqualificadas nos próprios cursos de formação inicial docente? Como formar licenciados quando as grandes teorias pedagógicas não são estudadas em profundidade nas suas relações com a história, a filosofia, a antropologia, a política, a psicologia, enfim, com as ciências da educação, mas como “conteúdos” ou fatos históricos do passado? Como formar docentes sem a experiência de produtores e expectadores de literatura, de teatro, de música, de cinema, de dança, de artes plásticas? Como pensar a docência quando a dimensão do cuidado e da artesanaria da prática pedagógica não são temas de estudo e reflexão nas licenciaturas? Como formar alguém que saiba observar com atenção e singularizar suas intervenções junto às crianças se toda sua formação busca prioritariamente o ensino, numa perspectiva homogeneizadora, avaliada pelo acúmulo de aprendizagens verificadas por meio de provas?

Estar com os bebês e ser professora de crianças pequenas exige outra formação. Uma formação que considere também a experiência lúdica de aprender como selecionar e contar histórias, como conhecer e vocalizar poemas, cantar, dançar, pintar, desenhar e também refletir sobre como se convida um bebê a segurar sua própria colher para comer com independência. Como formar o professor universitário que não conhece nem estuda a creche para ensinar seus alunos a serem professores de uma nova *scholè* para a infância de 0 a 3 anos?

5 Considerações finais

Este texto inicia com uma referência ao filme *Um estranho no ninho* de Milos Forman (1975) e a intensa atuação de Jack Nicholson (McMurphy). O título emergiu a partir da interrogação sobre a relação entre a creche e o sistema educacional, e como os sistemas, sejam os prisionais, de educação ou de saúde tratam os estranhos. O estranho incomoda, gera desconforto, desloca do lugar de conforto da familiaridade. O personagem McMurphy, que cumpre sua pena de prisão no Instituto Mental Estadual, ao interagir com os funcionários e os outros internos, expõe sua inadequação ao sistema vigente na instituição mostrando sua relação singular com o mundo e a vida. Nessa perspectiva, a relação entre

o filme e a instituição creche não foi desinteressada. Se pensarmos nos bebês e nas crianças bem pequenas como estranhos ao sistema educacional escolarizado podemos realizar uma aproximação com o personagem de Nicholson e destacar algumas questões:

- (a) algumas instituições que têm o objetivo de proteger os mais frágeis podem servir também para anulá-los;
- (b) os sistemas tendem sempre a normalizar as instituições, provocando uma inércia;
- (c) as escolhas políticas e pessoais não são suficientes para constituir um profissional que crie novas formas de organização institucional e de relacionamentos com os outros.

Consideramos urgente discernir e realizar escolhas no que diz respeito à especificidade da forma educacional que queremos atribuir para esta *scholè* com as crianças de 0 a 3 anos. Especificidade educacional que reivindica um nome digno para aquilo que vive e realiza com as famílias e as crianças bem pequenas. O estranho, ao nos deslocar, favorece outros modos de perceber e agir. E a reconfiguração de ações é algo que se alcança por invenções ou reinvenções. Porém, a configuração de melhores ou mais favoráveis ações não existe em si, não está dada previamente, como se fosse um plano intemporal. A definição é uma produção coletiva. Coletivamente, teremos que pensar, definir, praticar, inventar a *forma educacional creche*.

Estamos em um momento histórico fecundo para interrogar e pensar outros modos de educar a infância de 0 a 3 anos. A creche, no sistema educacional, ainda não tem uma forma definida, não há consensos, não há resoluções legais claras. A complexidade, posta desde sua origem, sempre foi ambígua sobre seu lugar entre o público e o privado, entre a escola e a família. Para tanto, é necessário constituir espaços para a interlocução entre as necessidades e desejos da sociedade para a educação das crianças de 0 a 3 anos, a formação dos docentes nas universidades e o redimensionamento das práticas realizadas nas creches, num diálogo permanente e plural, que pode desvelar outros modos de construir essa *scholè* para os bebês e as crianças bem pequenas. Nossa responsabilidade, pessoal e coletiva, como acadêmicos e cidadãos é participar desse diálogo público realizando estudos, visibilizando temas, promovendo debates, ampliando as interrogações.

Notas

- 1 A grande expansão das creches no Brasil foi realizada pela Legião Brasileira de Assistência – LBA, que nos anos 1970 instaurou, seguindo o modelo das grandes agências multilaterais (Unicef, Unesco), o projeto das creches Casulo, que tinha como objetivo atender ao maior número de crianças com o menor custo.
- 2 Desde a década de 60 novos atores sociais vinham disputando direitos de igualdade em todo o mundo: os negros, as mulheres, os jovens (FARIA, 2005). O Ano Internacional da Criança (1979), a participação no cenário público do Movimento dos Meninos e Meninas de Rua e os debates da Convenção dos Direitos das Crianças, no final dos 80, ofereceram grande visibilidade aos direitos das crianças e definiram as responsabilidades do Estado com a educação de todas elas.
- 3 Temos perdido várias oportunidades para mudar esta inadequada terminologia que refere os bebês e crianças bem pequenininhas como pessoas que devem ficar protegidas em suas *manjedouras* e as maiores *preparando-se para a escola*. São denominações que não dão vida e sentido para essas instituições, diferentemente da expressão Educação Infantil.
- 4 A definição, pelo governo federal, da obrigatoriedade de frequência à pré-escola das crianças de 4 e 5 anos certamente irá acentuar a ruptura entre os dois níveis. Sabemos que a expansão virá com a ampliação imediata do atendimento das crianças de 4-5 anos em detrimento das crianças de 0 a 3; as crianças de 4 e 5 anos nas instituições públicas e as de 0 a 3 nas conveniadas; os pequenos de 4-5 anos com professores/as e as crianças de 0-3 com atendentes, arrasando com a construção social e cultural das duas últimas décadas de Escola/Centro de Educação que atende as crianças de 0 a 6 anos.
- 5 Muitos dos questionamentos realizados por Lenira Haddad em seu clássico livro sobre a busca de identidade da creche, na década de 90, continuam sem resposta.
- 6 A creche precisa sempre ser também afirmada como instituição que permite maior igualdade de direitos entre homens e mulheres. Em muitos países europeus, até hoje, o financiamento da creche está vinculado aos poderes do Estado que definem políticas de igualdade e direitos da família.
- 7 Oferece um certo tipo de mobiliário e espaço, mas este não é igual ao da escola, pois está sem classes individuais; transmite saberes, mas não apenas os conteúdos disciplinares racionais, organizados em sequências, mas aqueles

saberes corporais, das linguagens e das práticas culturais de cada grupo social, e também não têm na leitura e na escrita a centralidade do seu fazer pedagógico, apesar das demandas sociais de alfabetização cada vez mais precoce e da presença constante dos livros e da contação de suas histórias.

Referências

- ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- _____. *A invisibilidade dos bebês: far away, so close*. Apresentação oral na Anpesul. Londrina: 2010a.
- _____. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article 2010b.
- _____. *Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos Municípios Brasileiros*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010c.
- _____. (cons.). *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf 2009
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, V. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- _____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação RESOLUÇÃO CNE/CP No 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, licenciatura.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 45.
- _____. MEC. *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira*. Relatório de pesquisa. Brasília; Porto Alegre: MEC;UFRGS.2009a
- _____. MEC. *Análise das Propostas Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília; Relatório de pesquisa (mimeo) 2009c
- _____. MEC. *Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Brasília; Relatório de pesquisa (mimeo) 2009c

- _____. MEC. *Contribuições do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos*. Relatório de pesquisa. Brasília; 2009d
- RAPOPORT, Danielle. *Accueillir*. In: DAVID, Myriam (org) *Accueillir*. Toulouse: ERES, 2000.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1013-1038. ISSN 01017330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300014>. Último acesso: junho de 2013.
- FORMAN, Milos. *Um estranho no ninho* (One flew over the cuckoo's nest). Estados Unidos, 1975
- GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, Apr. 2010
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000. MELLICH, J. C.; BÁRCENA, F. *La educación como acontecimiento ético: natalidade, narración y hospitalidade*. Barcelona: Paidós, 2000.
- LARROSA, Jorge. Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir. (Para el aprendiz eterno, a modo de prólogo). BÁRCENA, Fernando. *El aprendiz eterno*. Filosofía, Educación y el arte de vivir. Buenos Aires: Miño Y Dávila, 2012
- LARROSA, Jorge. Experiência, escola e educação. *Reflexão & Ação*, Vol. 19, No 2 (2011). Entrevista concedida por Jorge Larrosa a Susana B. Fernandes e Maria Carmen Silveira Barbosa, agosto de 2011.
- PATTO, Maria Helena de Souza. *Privação Cultural e Educação Pré-primária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Bebês e creche: discursos e políticas* Anped, 2013 Apresentação oral. (PUC-SP/FCC). 2013
- RICHTER, S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo. UFSM, *Educação*, vol. 35, n. 1, jan/abr. 2010
- SOUSSAN, Patrik Ben. *Manifeste pour une vraie politique de l'enfance*. Toulouse: ERES, 2011
- SUBIRATS, Joan. Mudança de visão para vencer a crise e oferecer melhor qualidade de vida aos cidadãos. <<http://www.mds.gov.br/noticias/o-espanhol-joan-subirats-defende-mudanca-de-visao-para-vencer-a-crise-e-oferecer-melhor-qualidade-de-vida-aos-cidadaos>>. Último acesso 25 de junho de 2013.

recebido em 27 maio 2013 / aprovado em 28 jun. 2013

Para referenciar este texto:

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. *Dialogia*, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.