



CENTRO UNIVERSITARIO DE BRASILIA

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS**

**CURSO: PSICOLOGIA**

**ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS À CRECHE:  
UMA COMPARAÇÃO ENTRE DIFERENTES ESTRATÉGIAS**

**EVA MARIA LOPEZ YUSTE**

BRASÍLIA

DEZEMBRO/ 2007

EVA MARIA LOPEZ YUSTE

ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS À CRECHE:  
UMA COMPARAÇÃO ENTRE DIFERENTES  
ESTRATÉGIAS

Monografia apresentada ao Centro Universitário de Brasília como requisito básico para a obtenção do grau de Psicólogo da Faculdade de Ciências da Saúde. Professor orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eileen Pfeiffer Flores

BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2007.



CENTRO UNIVERSITARIO DE BRASILIA

**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACS**

**CURSO: PSICOLOGIA**

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

---

Professora-orientadora: Dr<sup>a</sup>. Eileen Pfeiffer Flores

---

Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Celeide a Bechior Garcia Cintra Pinto

---

Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Marília de Queiroz Jácome

A Menção Final obtida foi:

---

BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2007.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar força e me fazer companhia nas noites de sono trocadas para vencer os obstáculos encontrados no caminho desse sonho. Aos meus pais, que sempre me apoiaram, me deram todo o incentivo e amor no decorrer dessa longa jornada que iniciamos juntos, desde o meu nascimento. Ao meu querido filho que não tem nem dois aninhos ainda (amor da minha vida), pela compreensão, adaptação às novas rotinas e constantes ausências do convívio familiar. Ao meu irmão Baru, que ainda não é pai, mas dedicou algumas horas de seu dia para dar atenção ao meu pequeno e muito me ajudou. À Vitória Dorta, pela amizade, apoio e incentivo intelectual, que embora distante fisicamente me deu força nesse processo. À Professora Doutora Eileen Pfeiffer Flores, minha orientadora, pela competência, incentivo e sabedoria com que me orientou no processo de construção do conhecimento, além de ter me ensinado em cada encontro ao longo deste ano. Ao Marcelo, por me ajudar em momentos que precisei. A todos os professores, colegas e amigos que estiveram presentes na minha caminhada e que contribuíram direta e indiretamente para realização desse grande sonho.

“O fim da Educação é desenvolver em  
cada indivíduo toda a perfeição de que  
ele seja capaz”

Kant

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 ASPECTOS HISTÓRICOS .....	3
1.1 - BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA .....	3
1.2 - BREVE HISTÓRIA DA ESCOLA.....	10
1.3 - BREVE HISTÓRIA DA CRECHE NO BRASIL .....	24
2 O PAPEL DA CRECHE.....	32
2.1 - CUIDAR / EDUCAR - QUAL A VERDADEIRA FUNÇÃO DA CRECHE?.....	39
2.2 – A ESCOLHA DO CUIDADO ALTERNATIVO .....	45
3 O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À CRECHE .....	52
3.1 - DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO.....	55
3.1.1 - Pesquisa 1: o processo de adaptação segundo as educadoras.....	63
3.1.2 – Pesquisa 2: o processo de adaptação na Creche Carochinha.....	66
3.1.3 – Pesquisa 3: o processo de adaptação de crianças na creche UFF.....	68
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

## RESUMO

Este trabalho objetiva descrever o processo de adaptação de bebês à creche e pretende-se discutir e comparar as diferentes estratégias de adaptação. Foi traçado um histórico sucinto da trajetória da tríade criança-escola-creche através do qual situou-se a criança na sociedade ao longo do século XIII ao XVI, evidenciando o comportamento e a atitude dos adultos para com ela, até chegar ao século XVII, época em que se mudou o conceito sobre a criança e as conseqüentes mudanças de atitude e de tratamento a ela dispensada. Analisar a educação infantil hoje, exigiu a retomada histórica da escola em seus primórdios na Grécia, passando pelas escolas sacerdotais até nossos dias. Tudo isso foi feito com base nos resultados de trabalhos de pesquisadores renomados e de notório saber, tais como Postman, Badinter, Aries, Cambi dentre outros. Destaca-se a história da creche no Brasil, como conquista social, mostrando o cunho assistencialista inicial das instituições que cuidavam das crianças de zero a seis anos, até se chegar a sua legalização como direito infantil, e dever do Estado, integrando a creche ao Ensino Básico, segundo a Constituição Federal de 1988 e sendo parte do processo educativo como é reconhecido pela LDB. E mostrado o papel da creche, ultrapassando as divergências conceituais e esclarecendo sua função social e objetiva. A adaptação do bebê à creche é um período difícil que envolve os primeiros dias, mas pode durar até meses é um processo que para muitas crianças, mães e educadores torna-se difícil por fazer parte de um período de grande mudança na vida da mãe e do bebê. A adaptação da criança pequena não é muito utilizada pelas instituições de educação infantil, talvez por ainda ser um campo pouco estudado, e talvez um dos maiores problemas seja a falta de diferentes estratégias que permitam flexibilidade no processo de adaptação admitindo as diferenças de cada criança, de cada família. Apesar da busca de pensamento de vários autores acerca do assunto, são poucas as produções literárias disponíveis atualmente no país. Com essa dificuldade, foram apresentadas duas estratégias de adaptação diferenciando-se muito pouco entre si. Finalmente, discutem-se algumas pesquisas atuais sobre o processo de adaptação da criança à creche que estão colaborando com o desenvolvimento de novos conhecimentos e na melhoria na qualidade do atendimento infantil dos pequenos.

Palavras-chave: Criança, creche, adaptação, psicologia escolar, Brasil.

Desde a Revolução Industrial, a mulher vem lutando por um espaço adequado para deixar seu bebê. A creche surgiu para cuidar das crianças pequenas na ausência dos pais, e é um assunto sério em que estão envolvidos processos emocionais, sociais e educacionais do pequeno ainda em formação. No entanto, a maioria das instituições de educação infantil não oferecem espaços adequados para o desenvolvimento integral e harmonioso, físico e psicológico dos pequenos, assim como também, estão despreparados para o processo de adaptação. Apesar do Governo estipular parâmetros de qualidade básicos para o funcionamento das instituições de educação infantil, falta avaliação e fiscalização criteriosa em cada creche deste país, falta o Governo empenhar-se mais quanto a necessidade real da sociedade atual.

O ingresso da criança na creche nem sempre acontece tranquilamente. O período chamado de adaptação ainda é pouco explorado na literatura de educação infantil, e muitas vezes as instituições e os pais ignoram a importância dos primeiros dias da criança pequena na creche, talvez por falta de conhecimento sobre o assunto ou mesmo um descaso desconsiderando esse período, se não difícil para os pais ou instituições, pelo menos para as crianças. Por isso é muito importante conhecer este processo que poderá ter implicações por toda a vida da criança. As estratégias de adaptação, de acordo com as revisões literárias pesquisadas, sofrem poucas variações, se estruturando mais ou menos da mesma forma. Mesmo que seja frisada pelos autores, a necessidade de se considerar que cada caso é um caso diferente, na prática, o que se vê é um método principal, com poucas variações de creche para creche.

Esse processo se inicia nos primeiros contatos dos pais e dos pequeninos na creche e pode se estender por alguns meses, até que a criança e a mãe possam ficar bem nesse ambiente, sem choros, angústia, culpa entre outros sentimentos e comportamentos que costumam ocorrer nesse processo de separação da díade mãe-bebê. É um período difícil e estressante para todos os envolvidos, seja a família e o bebê que terão de se adequar ao novo ambiente, à nova rotina, ao

novo cuidador, etc, ou mesmo, o educador, já que, para trabalhar com crianças pequenas não basta gostar delas, mas é um trabalho difícil e complexo que exige muita paciência e habilidade, principalmente durante o período de adaptação.

Tudo isso justifica a necessidade de estudos que proporcionem opções significativas de estratégias para lidar da forma mais adequada com as dificuldades apresentadas ou não, pelo bebê e pela mãe durante todo o processo de adaptação.

A história da infância, da escola e da creche no Brasil contribuíram para que essa consciência, mesmo que ainda embrionária e ainda pouco utilizada no país, esteja em desenvolvimento. Ao estudar a história da infância, é provocada uma certa surpresa em quem desconhece tal trajetória, pois, a valorização e o sentimento atribuídos à infância na sociedade ocidental, nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas. Do mesmo modo a história da escola e da creche no Brasil têm se modificado ao longo dos séculos. Esse percurso pode ser acompanhado no primeiro capítulo.

O segundo capítulo é dedicado à creche, o papel da creche, o cuidar e o educar às dificuldades na escolha dos pais do cuidado alternativo para seu bebê, todos fatos envolvidos no processo de adaptação.

No terceiro capítulo se apresenta o processo de adaptação, que não é um processo só da criança, mas de todos os envolvidos, bem como as dificuldades encontradas nessa mudança do ambiente doméstico para a creche, também, as estratégias de adaptação que parecem seguir um mesmo modelo. Nesse capítulo são apresentadas três pesquisas atuais que contribuem para os estudos no processo de adaptação.

Com este estudo, pretende-se fornecer aspectos que poderão servir de abertura para novas investigações e reflexão de pesquisadores e educadores no planejamento dos processos de adaptação em instituições de educação infantil.

## 1 ASPECTOS HISTÓRICOS

A infância, a escola e a creche nem sempre existiram, sendo, portanto, uma produção histórica e cultural. Hoje, elas fazem parte de nossa realidade e são tão importantes que se torna difícil compreender sua ausência no passado. Procuramos aqui, abordar de forma sucinta, a trajetória do surgimento do sentimento de infância na sociedade, bem como a dura trajetória das escolas e o surgimento das creches. Isso se torna de interesse crucial, considerando a importância de que se reveste o trinômio infância –escola - creche, na sociedade atual e por si só, já justifica o estudo em tela.

### *1.1 - BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA*

Hoje, há bastante clareza sobre as diferenças entre um adulto e uma criança. Essas diferenças dizem respeito ao reconhecimento que temos da criança em termos de sua fragilidade, dependência e comportamentos, bem como seu modo de brincar, de aprender, descobrir o mundo ao redor, interagindo com tudo e com todos. É interessante a expressão de surpresa que os pequenos fazem com as novidades e com as descobertas de seu dia-a-dia e principalmente a percepção que temos desses aspectos da infância, e que consideramos como “naturais” dessa fase da vida. No entanto, nem sempre foi assim. Há uma grande distância entre a compreensão da infância que se tem hoje (suas características e peculiaridades, de sua diferença do adulto, etc), e o que se concebia a respeito dela e da consequente maneira de tratá-la, durante a Idade Média.

Essa diferença, em que separamos o mundo infantil do mundo adulto, só começou a existir “há menos de quatrocentos anos” (Postman, 1994, p.11) e o conceito de infância, tal como

endossado hoje, é muito recente. Postman, falando sobre a trajetória da educação infantil, afirma que:

(...) uma cultura pode existir sem uma idéia social de infância. Passado o primeiro ano de vida, a infância é um artefato social, não uma categoria biológica. Nossos genes não contêm instruções claras sobre quem é e quem não é criança, e as leis de sobrevivência não exigem que se faça distinção entre o mundo do adulto e o da criança (Postman, 1994, p. 11).

É difícil pensar que uma criança pequena seja biologicamente e socialmente semelhante ao adulto, mas na Idade Média era natural pensar assim.

Nas festas medievais, ilustradas em pinturas e reproduzidas em filmes de época, a imagem que temos das cidades medievais européias era a de lugares sem um ambiente adequado para uma criança, com festas e orgias de comida, bebida e sexo, o que chamaríamos hoje de uma verdadeira promiscuidade na qual a criança era participante plena. Nessa época, as crianças freqüentavam, com naturalidade, esses recintos, pois isso era parte da realidade vivida por elas. Até mesmo as roupas e cabelos usados pelas crianças na Idade Média eram idênticos aos dos adultos. Não havia nenhum respeito diferenciado por elas, e sim, a elas eram atribuídas responsabilidades de adultos, pois assim que começavam a se comunicar com clareza, já eram introduzidas no trabalho como aprendizes. No período medieval a criança era vista pelo adulto como algo incômodo, um estorvo, daí o afastamento e a frieza dos adultos dessa época com relação às crianças.

Badinter (1981) comenta que durante séculos, a teologia cristã apresentava uma imagem pavorosa sobre a infância, apresentando o neonato como símbolo da força do mal, sendo um ser imperfeito, curvado sob o peso do pecado original e que, segundo Santo Agostinho, representava a manifestação da natureza corrompida do ser humano (p.69).

Sendo a criança considerada como concebida na iniquidade, o pecado de que se acusava a criança nesta época não diferia do pecado do adulto e, portanto, não é surpresa que naquela época o castigo, o suplício, a tortura, as ameaças e castigos físicos fossem impostos à criança como uma maneira de domá-la e domesticá-la à força.

O pensamento agostiniano reinou longamente na história da pedagogia e até no século XVII ainda se recomendava aos pais uma atitude de dureza, frieza para com suas crianças, lembrando-os de sua malignidade natural, que eles deveriam combater. Alguns educadores chegavam a condenar as mães que tratassem suas crianças com carinho, vida fácil e até mesmo condenando-as até por aleitaram seus bebês uma vez que esse ato contribuiria para viciá-los ao tempo em que era um ato de volúpia para elas (Badinter, 1981, p.72). E assim ia-se criando a atitude anti - maternal que levou muitas mulheres a afastar seus filhos pequenos, entregando-os às amas de leite, mulheres pobres que viviam de aleitar os filhos dos que tinham posses e com eles ficavam muito tempo, como coisa natural.

Falta de amor materno, de cuidados especiais necessários à sobrevivência, juntamente com a ausência de higiene da criança e do local onde viviam, o não envolvimento emocional dos adultos, esse conjunto de circunstâncias, poderiam explicar os altos índices de mortalidade infantil na Idade Média. Como as crianças morriam ainda pequenas, as famílias tinham numerosa prole para que alguns sobrevivessem (Postman, 1994).

Para Ariès (1973), o alto índice de mortalidade infantil persistiu até o século XIX e as mudanças de conceito sobre as crianças só começaram a surgir há bem pouco tempo. Com relação a essa nova conotação sobre a infância, o autor citado afirma que, mudado o conceito sobre a infância, houve uma conseqüente mudança no sentimento e na compreensão da mesma. Os adultos começam a buscar recursos contraceptivos e a proteger suas crianças de doenças

através do uso de vacinação e de hábitos de higiene. A falta destes últimos dizimou muitas crianças.

As fases de vida hoje conhecidas como infância e adolescência, não eram distinguidas na Idade Média. O divisor de águas, neste período, era a dependência do sujeito (criança ou adolescente) de alguém mais velho. Ariès (1973), afirma que até um empregado poderia ser chamado de “menino pequenino”, mesmo sendo adulto, desde que dependesse financeiramente de alguém, no caso o patrão, e a ele fosse submisso. E acrescenta o mesmo autor, que as palavras “infância” e “adolescência” ainda não existiam, portanto não se distinguem criança de um adulto de 24 anos de idade.

Já nos séculos XVII e XVIII, surge uma nova sensibilidade e os franceses passaram a sentir a necessidade de criar novos termos que denominariam as crianças pequenas “pelas quais começava a surgir um novo interesse”. Mesmo assim, ainda não existia uma palavra para designar as crianças bem pequenas, a que hoje denominamos bebês. Foi no século XIX, segundo Ariès (1973) que foi criada uma denominação especial para esta fase da vida e a sociedade passou a ter um novo olhar com relação à criança. É, então, introduzido na língua francesa o termo “bebê”, oriundo do inglês “baby”, extrapolando-se do termo original que designava crianças em idade escolar para o que hoje conhecemos como bebê (Ariès, 1973).

Hoje existem palavras para denominar cada fase da vida, a infância, adolescência, idade adulta e terceira idade e essas fases são classificadas por faixas etárias. Um elemento importante a ser salientado, diz respeito à idade do indivíduo. Por que definir a idade é tão importante em nossa cultura ocidental? Ariès (1973), nos chama a atenção para esse fato. Segundo ele, o registro civil do indivíduo se faz pelo nome, sobrenome e data de nascimento, mas dos três dados, é o último que faz parte do “mundo da exatidão”. O nome pode ser mudado, o sobrenome percorre todo um passado de uma família, e pode até receber modificações, em diferentes países.

Diferentemente dos demais, a data de nascimento é o registro do dia em que alguém nasceu, é um dado preciso que marca a chegada ao mundo. Para o autor:

O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição. A idade, quantidade legalmente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de um outro mundo, o da exatidão e do número. Hoje, nossos hábitos de identidade civil estão ligados ao mesmo tempo a esses três mundos (Ariès, 1973, p. 02).

É claro que isso é um dado cultural e, ainda existem muitas tribos e outros grupos sociais para os quais a data de nascimento não tem a menor importância. Para nós, ocidentais, contudo, ela é muito importante em nosso dia-a-dia. Exemplo disso é o fato de nossas crianças, serem classificadas por idade, nas escolas e muitas vezes também a idade determina seu nível escolar. Os grupos de criança, nas escolas, dividem-se exatamente pela faixa etária que supostamente igualam as capacidades de cada um. É através dessa classificação que serão determinadas as brincadeiras, as atividades na escola, inclusive até mesmo o alimento que vai ser dado e aonde vai ser dado.

Classificadas por faixa etária, as crianças não se misturam com outras de idades diferentes das delas. O lanche é feito em diferentes horários para cada grupo, o uso do parquinho também é alternado. Tudo isso são evidências da importância da idade na escola hoje. Houve muitas e significativas mudanças da Idade Média aos nossos dias, muitas diametralmente opostas. Por exemplo, na Idade Média os aprendizes eram colocados todos em uma mesma sala, não havendo distinção de idades entre eles, todos aprendiam misturados. Hoje, nossas escolas respeitam as faixas etárias, inclusive porque hoje predomina a ideia das diferenças na aprendizagem, em cada faixa etária do aprendiz.

Foi aproximadamente no século XVI que os reformadores religiosos e civis começaram a cobrar a idade, fazendo-o, inicialmente para as classes mais instruídas, os que podiam ou haviam freqüentado os colégios, exigindo esse dado para a documentação. Alude ainda Ariès (1973) ao século XVIII, aproximadamente, como a data em que os sacerdotes responsáveis pelas paróquias, os párocos, começaram a manter seus registros “com a consciência de exatidão que um Estado moderno exige de seus funcionários de registro civil” (p. 02). No período anterior a essa reforma religiosa e civil “era raro e difícil uma pessoa lembrar-se de sua idade” (p. 02).

A descoberta da infância começou sem dúvida, no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas, os sinais desse desenvolvimento de interesse pela criança tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII. “Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição” (Ariès, 1973, p.28).

De acordo com Ariès (1973) na historia da infância se desenvolveram dois sentimentos: um “limitava-se às primeiras idades e correspondia à idéia de infância curta” e ligava-se à “paparicação” do pequeno. Já o outro “exprimia a tomada de consciência da fraqueza da infância”. Fez-se importante preservar o primeiro e fortalecer o segundo e isso só foi possível pela preocupação moral e educativa. Os pequenos deixaram de ser considerados apenas “engraçadinhos” e passam a ser objeto de atenção educativa.

Os moralistas e educadores do século XVII (...). (...) conseguiram impor seu sentimento grave de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às praticas de educação que eles orientaram e disciplinaram. Esses

mesmos homens, obcecados pela educação, encontram-se também na origem do sentimento da infância e da escolaridade (Ariès, 1973, p. 123).

E foi realmente do século XV ao XVIII, que houve uma mudança considerável no modo de se ver a criança. Ariès (1973) sublinha que, elas foram separadas da sociedade adulta e colocadas em escolas que lhes impunham uma disciplina autoritária, em nome do resgate do mundo infantil. Passa então a criança a ser mantida à distância do mundo adulto para ser domada, adestrada, saindo do convívio direto com os adultos, mantida à distância, antes de voltar a ser solta no mundo. Nessa escola pretendia-se ensinar as crianças os conhecimentos e valores morais e intelectuais da sociedade, também, corrigir aquelas, que se acreditava, nasciam sob o estigma do pecado e guiá-las para o caminho do bem. Esses e outros conceitos sobre a criança, herança do pensamento cristão agostiniano, reinou entre os moralistas, religiosos e educadores deste período. Um século depois é que começou a ser formado um novo sentimento e uma nova compreensão de infância que viria a inspirar toda a educação até o século XX.

Ainda no século XIX, acreditava-se que a criança era uma página em branco (“tábula rasa”), que deveria ser preenchida pelos ensinamentos dos adultos. Desse modo, a criança era preparada, pela sociedade da época, para a vida adulta, sem nenhuma preocupação com sua originalidade de pensamento, seu estágio de desenvolvimento mental e muito menos com seu desenvolvimento emocional. A intenção da época era despertar na criança a responsabilidade do adulto, preparação essa feita sem adequação ao que hoje consideraríamos sua maneira específica de raciocinar, nem às peculiaridades da faixa etária, e sem o cuidado hoje considerado necessário.

Vê-se, então, que infância e educação sempre estiveram interligadas ao longo dos séculos. Pesquisas atuais indicam a importância dos anos iniciais para o desenvolvimento infantil, mas, apesar de ter ganho muito espaço no século XIX, a educação infantil de crianças de zero a três

anos ainda é um campo pouco trabalhado e a preocupação em educar as crianças dessa faixa etária é recente.

Com a Psicanálise, e em seguida, a Psicologia Infantil, importantes descobertas foram feitas e difundidas e passou-se a ver a infância como uma etapa decisiva e fundamental para a formação da personalidade dos indivíduos. Os cuidados de higiene, saúde, nutrição, segurança, lazer e educação apropriada, passaram a ser enfatizados e adotados no processo de escolarização e socialização da criança na primeira infância. E isso passou a ser responsabilidade conjunta da família, da sociedade e do Estado.

### *1.2 - BREVE HISTÓRIA DA ESCOLA*

A idéia de escola já existia há muito tempo, mas houve momentos em que foi quase extinta. De acordo com Postman (1994), a idéia de escola surgiu na Grécia e para os gregos a escola era um lugar onde as pessoas passavam seu tempo aprendendo e pensando e onde era veiculado o conhecimento sob forma de leitura e escrita. Segundo este mesmo autor, em Atenas havia colégios de efebos, escolas de retórica, ginásios e escolas elementares que ensinavam leitura e aritmética, na grande maioria para adolescentes. Em Esparta, meninos de sete anos eram matriculados em escolas onde faziam exercícios e brincadeiras em grupo, aprendiam a ler e escrever (Postman, 1994).

A idéia de escola que os gregos tinham foi uma das marcas de sua cultura que os romanos adquiriram e mantiveram enquanto foi possível (Postman, 1994). Infelizmente houve acontecimentos como a queda do Império Romano, a imersão da Europa na chamada Idade das

Trevas e depois na Idade Média, entre outros, que marcaram fortemente e de forma negativa a história da educação.

Postman (1994) relata que depois dos romanos as letras foram se tornando muito rebuscadas, dificultando o aprendizado. Outro elemento que veio a causar dificuldade e prejuízos para a educação nesta época, foi a escassez de papiro, muito usado para a escrita. Com o requinte das letras e a ausência do material para o exercício da escrita e leitura, conseqüentemente o interesse e a capacidade de ler e escrever começou a desaparecer.

A Igreja Católica Romana, provavelmente, teve também um papel restritivo na expansão da escola, pois era vantajoso manter o conhecimento restrito aos escribas e religiosos. Quem tem conhecimento, tem também poder e pode manipular com mais facilidade toda uma população inculta.

A leitura e a escrita são capacidades humanas que nos permitem aprender e registrar conhecimentos. Segundo Havelock, citado em Postman (1994, p. 25), a alfabetização social ou socializada define-se como a condição em que o povo aprende a ler e realmente lê com compreensão. Isso não aconteceu no período medieval em que a leitura e escrita eram privilégio de poucos e a alfabetização social desapareceu por quase um milênio. O conhecimento, nesta época, era transmitido oralmente pelos mais velhos aos mais novos. Os privilegiados que sabiam ler eram homens, e liam em voz alta e com dificuldade, mas o fato de ler era um elemento distintivo entre as classes sociais na época.

Postman (1994) ressalta que a leitura é uma característica da idade adulta, e de certa forma, cria a idade adulta. No período medieval, como os adultos nem as crianças não sabiam ler, não havia, portanto, distinção entre eles. Conseqüentemente, não existia nem o conceito de infância, nem o de idade adulta. De fato, todos os grupos etários eram infantilizados. Um exemplo que ilustra bem essa mistura entre adultos e crianças eram as brincadeiras. Na Idade

Média “a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos” (Ariès, 1973, p. 49). Ariès (1973) ressalta que as crianças jogavam logo que tivessem capacidade, jogos de cartas e de azar (com apostas) com os adultos que também brincavam de cabra-cega, guerra de bolas de neve, entre outras brincadeiras infantis. E assim, os jogos eram jogados por todos.

As poucas escolas existentes neste período pertenciam à Igreja Católica e procurou-se limitar o acesso aos estudos sob o pretexto de manter os segredos teológicos apenas para os iniciados e segundo Ariès (1973) “(...) os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspirava em regras monásticas” (p.169).

De acordo com Cambi (1999), no decorrer do século XV até o XVIII grandes mudanças ocorreram com relação a duas “instituições educativas”, à família e a escola, que se “tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade” (p. 203).

No início da modernidade, no século XV, as escolas se tornaram um meio de isolar as crianças por um determinado tempo e adestrá-las. Por meio de uma disciplina rigorosa e autoritária se passavam valores tanto morais quanto intelectuais. Ariès (1973) sublinha que, desse modo as crianças foram separadas da sociedade adulta, entretanto, apesar dessa primeira separação, dentro das escolas ainda se misturavam alunos de várias faixas etárias. Os alunos iniciantes tinham aproximadamente cerca de dez anos, mas ainda era normal que um adulto com vontade de aprender freqüentasse um auditório de meninos, prezando o que era passado sem se importar com sua idade. No entanto, mesmo que ainda meio desorganizada surge uma nova visão

de escola durante o século XV, e de certa forma inicia uma divisão entre os alunos e esses começam a ser agrupados pelas suas capacidades.

Desde o início do século XV, pelo menos, começou-se a dividir a população escolar em grupos de mesma capacidade que eram colocados sob a direção de um mesmo mestre, num único local (...). Mais tarde, ao longo do século XV, passou-se a designar um professor especial para cada um desses grupos, que continuaram a ser mantidos, porém, num local comum (Ariès, 1973/2006, p. 12).

Segundo Ariès (1973), a estrutura moderna de classe escolar tem origem flamenga e parisiense, e ressalta que, a criação das classes escolares ocorreu no século XVI e nesse momento se “estabeleceu subdivisões no interior dessa população escolar” (p. 112). Mas essas ainda não se faziam por faixa etária.

Essa distinção das classes indicava, portanto uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias (Ariès, 1973, p. 112).

No decorrer do século XVI, a divisão por faixa etária ainda não era consciente, mas às vezes coincidia e ocorria “uma relação despercebida entre a estruturação das classes e as idades” (Ariès, 1973, p. 112), ou seja, as faixas etárias acabavam coincidindo com o grau, apesar de que ainda misturavam-se alunos de várias idades.

No século XVII, a escola, está cada vez mais articulada, Cambi afirma que nesse período:

A escola foi também racionalizada internamente para tornar-se mais adequada a seus objetivos de levar cultura às jovens gerações e de transmitir saberes organizados e específicos presentes na sociedade moderna, e racionalizada através da constituição de classes escolares por “classes de idade”, através da organização do ensino mediante a disciplina e a prática de exames (Cambi, 1999, p. 305).

E assim nasce, o sistema escolar moderno, ainda que em sua forma inicial e não com suas potencialidades completamente desenvolvidas, contudo, os traços peculiares essenciais já estão todos presentes. Já havia uma organização entre escola elementar (que utilizava o número e o alfabeto), a escola média ou secundária (formativa ou profissional) e a instrução superior que traz possibilidades de profissionalização mais especializada (Cambi, 1999).

Nesse período, ocorreu um grande desenvolvimento na educação que passou a abranger grande parte da sociedade possibilitando uma profissionalização. A “oficina artesanal (caráter manual)” e a formação de caráter - religioso “(caráter intelectual)” ambas até então, centrais na sociedade dão espaço respectivamente “à manufatura e depois à fábrica (...) às academias e as escolas técnicas” (Cambi, 1999, p. 279).

Ainda no século XVII, a família amplia o controle sobre o sujeito, torna-se também um lugar educativo e passa a ter um lugar central na formação moral do mesmo. Essa instituição familiar vai tomando cada vez mais as características de família nuclear (mãe-pai-filho), onde os vínculos afetivos estão cada vez mais centralizados e atribuindo um papel chave para os filhos na vida familiar (Cambi, 1999). De acordo com Cambi (1999), a literatura infantil cresce nesse século e se encaminha a uma reorganização do mundo específico da infância.

Um exemplo de centro intelectual do século XVII foi Port-Royal que desempenhou um grande papel na pedagogia e fascinou sucessivas gerações de escritores e pensadores, entre eles destacam-se La Fontaine, Madame de Sévigné, Pascal, etc.

Na abadia surgem as “pequenas escolas” de Port-Royal que foram criadas, em 1635 pelo abade Saint-Cirac (1581-1643), nomeado diretor espiritual do mosteiro. Apesar de uma duração de apenas vinte anos, para Cambi (1999), essas escolas têm uma fama muito maior “graças à impostação lógica e ao forte empenho ético que a caracterizava” (p. 293). Amigo de pensadores

importantes da época, Saint-Ciran estimulava uma corrente teológica que aconselhava o retorno à leitura dos “pais da Igreja”, principalmente de Santo Agostinho, que foi condenado por Roma em 1642.

Segundo o autor, essas pequenas escolas funcionavam para grupos com um número de, no máximo seis alunos por mestre e tinham como principal objetivo prevenir e corrigir a inclinação para o mal. Nessas pequenas escolas respeitavam-se as potencialidades da criança sem exigir um desempenho acima de suas possibilidades, e assim, o objetivo principal do estudo, era adquirir a capacidade de julgamento, para isso, desenvolviam no aluno os “princípios da clareza e da distinção, através de uma maior aproximação dos sentidos e dos dados de observação” (p. 295).

Ariès (1973) sublinha que, Jacqueline Pascal em suas aulas em Port-Royal, dividia seus alunos em pequenos, médios e grandes com a consciência de que cada período desenvolve determinadas atividades e requerem diferentes cuidados. Nota-se aí uma divisão das salas de certa forma por faixa etária, mas de acordo com o autor, só após longas tentativas é que surgem, no final do século XIX, as classes demograficamente homogêneas dos tempos atuais.

Segundo Cambi (1999), o século XVIII marca a passagem entre o mundo moderno e o mundo contemporâneo. É um século “reformador”, de processos políticos e culturais que põem em crise o Antigo Regime. No campo político se afirmam novos povos, classes, modelos de estado e de governo; e no campo cultural, surgem em toda a Europa, obras do grupo dos intelectuais. Esses tornam-se mediadores entre a sociedade e o poder, e usam “a pena como uma arma, para atacar preconceitos e privilégios, para denunciar intolerâncias e injustiças” (p. 325). Para o autor, o intelectual se torna importante em todo o contexto reformador do século XVIII, ganha espaço e assume um papel sóciopolítico, uma identidade cultural, uma função pública,

projetando-se ao longo dos próximos séculos, mas, cada vez mais caracterizado no “sentido educativo”.

O intelectual contemporâneo ligado à educação promove progressos e amortece conflitos sociais com uma função educativa dupla: “estimula ao novo, difunde suas sementes ideais, promove seus mitos, modelos, *slogans* etc., como também faz convergir as massas *para* o poder (...)” (Cambi, 1999, p. 325).

A escola desse período se renovou radicalmente, passando por um processo de laicização, ou seja, passa a responsabilidade moral e religiosa para o próprio indivíduo, portanto, se liberta dos “modelos religiosos - autoritários do passado”, e assim, a sociedade ocidental deixa de atribuir a “casta sacerdotais” “o papel de guia de sua formação” (Cambi, 1999, p. 326). Foi no século XVIII, que nasceram as escolas contemporâneas com características públicas, estatal e civil, com uma estrutura sistemática, que favorecia ao diálogo, “as ciências e os saberes em transformação”, uma escola envolvida com o político e o social, e surge uma dualidade conflitiva entre a “dependência do político e da autonomia formativa e crítica” do homem-cidadão (Cambi, 1999, p. 328).

Segundo Cambi (1999) no século XVIII, em alguns países Europeus, a escola tornou-se uma instituição gratuita, obrigatória e estatal. Gratuita, para acompanhar o “despertar das massas populares” e sua participação na economia e política; obrigatória, abrangendo todos os cidadãos no “nível de escola popular”; e estatal, ou seja, o controle de toda a instrução e a gestão direta do setor público passaram a ser responsabilidade do Estado.

No final do século, a Inglaterra é exemplo de uma disseminação do uso do livro de maneira consistente, através de romances, divulga a leitura em todo seu território. Mas é na classe média que o costume de ler e o gosto pela leitura atingiu grande progresso e se difunde a leitura de livros, jornais de informações, surgem as lojas exclusivas de livros (as livrarias), que se

tornaram “ponto de encontro entre os leitores, lugar de reunião, de intercâmbio de idéias” (Cambi, 1999, p. 329).

Esse também é um período muito importante para as mulheres que até então eram orientadas e educadas para serem donas de casa, “serviçais” de seus maridos e mães. Nesse período é reconhecido “o direito à instrução e a uma educação específica, que não desnature a mulher e seu universo moral” (Cambi, 1999, p. 329) e elas passam a ter direito de freqüentar as escolas.

Ainda nesse século começou a se configurar uma família menos autoritária, mais próxima e preocupada com suas crianças “se reorganizando cada vez mais como âmbito (...) de vida afetiva, como setor de tensões e atenções psicológicas, como momento de experiências educativas” (Cambi, 1999, p. 327).

Cambi (1999), falando sobre a educação nesse período, ressalta que:

A educação é o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para seu próprio desenvolvimento: é a via melhor para renovar no sentido burguês - individual e coletivo ao mesmo tempo - a formação dos indivíduos subtraindo-a a qualquer casualidade e investindo-a de finalidades também coletivas (p. 326).

Para o autor, no decorrer dos próximos séculos, se torna cada vez mais presente a educação como um meio, muito eficaz por sinal, de homogeneizar e tornar funcionais os comportamentos da sociedade visando um desenvolvimento individual e também coletivo (p. 326).

Ariès (1973) aponta que no século XVIII, as escolas não aceitavam crianças muito pequenas e às vezes as colocavam em classes inferiores a suas capacidades, e até as faziam

repetir o ano o que “implicava um sentimento novo de distinção entre uma primeira infância mais longa, e a infância propriamente escolástica” (p. 114).

O trinômio Idade–Comportamento-Escola começa a ser difundido e provavelmente tenha sido aqui o início de uma necessidade de se diferenciar a idade escolar da idade pré-escolar, e de certa forma um início da homogeneização e padronização das capacidades e comportamentos que são colocados como característicos de cada fase escolar.

No século XIX, se tem uma escola renovada, laicizada, com um programa didático preciso, rígida no comportamento e na estrutura, “uma escola mais racional, por um lado, e mais democrática, mais aberta às várias classes sociais, por outro” (Cambi, 1999, p. 493). A nova feição da vida escolar se preocupa com a produção de mão-de-obra (força de trabalho), como também, com a ideologia (orientação das idéias / ações) do futuro homem-cidadão. Na Inglaterra, na segunda metade do século, regulamentam e fixam a idade mínima de nove anos para o início do trabalho infantil, com isso, “se opera uma escolarização mais difundida tendo em vista uma alfabetização de massas” (p. 493).

A escola passa a ter um “verdadeiro e próprio sistema escolar dividido em vários graus (ou níveis) e em diversas ordens (para os graus superiores)” (Cambi, 1999, p. 494), com programas, tradições e regras, as escolas, passam a fazer parte de um longo período da vida do indivíduo em formação, desde a escola elementar até a universidade que se articulam “em diversas especializações (desde a matemática até a física, a biologia, a agronomia, a engenharia, etc)” (p. 494).

Com uma grande demanda de mão-de-obra nas fábricas, ainda no século XIX, as mulheres deixam o trabalho doméstico e cuidado dos filhos para trabalhar fora de casa. Para cuidar dessas crianças pequenas, que ainda não estão na fase escolar, surgem os abrigos e posteriormente os Jardins-de-infância. No início é a Igreja ou os particulares que estruturam

“locais de acolhimento de crianças confiadas a pessoas de pouquíssima preparação, que as distraiam com jogos e orações” (Cambi, 1999, p. 495).

É importante colocar que naquela época, as creches eram extremamente deficitárias por falta de pessoal qualificado e de instalações adequadas, e as crianças nelas atendidas acabavam por ter um desenvolvimento psicomotor, nutricional, social, e afetivo carente, quando não era vítima de graves epidemias que resultavam em alto índice de mortalidade. Entretanto, a partir desse momento o papel até então, totalmente exclusivo das mães e da família (cuidado dos filhos) passa a ser dividido e até substituído por uma instituição pré-escolar. Com o avanço das ciências e o aparecimento de profissionais dedicados à área da assistência à infância, as creches evoluíram e passam de um simples e precário lugar de distração, para espaços que acompanham e promovem o desenvolvimento da primeira infância, até atualmente, onde, as creches tem um papel importante no desenvolvimento, no cuidado e na educação dos pequenos.

O século XX foi um século conflituoso, em que, ocorreram grandes mudanças políticas, sociais e culturais. Não cabe aprofundar-se aqui, mas um dos pontos principais que marcaram esse século foi uma sociedade capitalista voltada ao consumo, cada vez mais individualista, na busca de prazer como finalidade de vida (hedonista) e massificada (Cambi, 1999). O século XX foi um século do homem jovem. Cambi afirma que:

Os comportamentos (individuais e sociais) e as mentalidades transformaram-se radicalmente no curso do século e em cada área do globo. Emanciparam-se de tradições, subculturas, concepções do mundo idênticas e difundidas durante séculos para assumir dimensões totalmente inéditas. Antes de tudo, exacerbou-se o individualismo. Depois cresceu o hedonismo. Por fim, dilatou-se a influência da massa. O sujeito faz cada vez mais referência a si próprio e às suas necessidades/interesses, segue a ética do prazer e da afirmação de si, envolvendo-

se em comportamentos cada vez mais narcisistas. Com o individualismo difundido também o hedonismo como regra de vida: vale antes de tudo o consumo e não a produção, vale o tempo livre e não o trabalho. (...) Mas o indivíduo hedonista é também homem massa: que vive em simbiose com outros indivíduos que têm as mesmas aspirações e que se ligam aos mesmos mitos, que cumpre ritos coletivos no jogo e no divertimento, que assume um estilo de vida cada vez mais padronizado (Cambi, 1999, p. 511).

Para tal fim, essa afirmação de Cambi, permite visualizar algumas das questões e mudanças que vivia a sociedade desse século.

A educação desse período estava voltada a um novo “sujeito humano”, que é ao mesmo tempo, “um homem-indivíduo e homem-massa”. A mulher, a criança e o deficiente tornam-se os personagens principais da educação, revigoram-se as instituições formativas que abrangem da família, à escola, até a fábrica, essas práticas ganham vida social de uma forma articulada e sofisticada, e, nesse contexto, a pedagogia tem um aspecto cada vez mais rico, mais incisivo e também mais sofisticado (Cambi, 1999).

Cambi (1999) relata que no século XX, surgiu um movimento internacional, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, o movimento ativista, que “realizou uma reviravolta radical na educação, colocando no centro a criança, as suas necessidades e as suas capacidades; o fazer que deve preceder o conhecer” (p. 513).

Na base dessa consciência educativa inovadora estavam não só as descobertas da psicologia, que vinham afirmando a radical “diversidade” da psique infantil em relação à adulta, como também o movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais, que vinha inovar profundamente o papel da

escola e o seu perfil educativo, rejeitando decisivamente seu aspecto exclusivamente elitista (Cambi, 1999, p. 514).

Portanto no final do século XIX e no século XX, afirma-se uma consciência educativa inovadora e surgem as “escolas novas”, essas escolas têm grande repercussão, pois favorecem pesquisas “no campo da instrução”, com a intenção de transformar intensamente a escola, principalmente nos aspectos ligados a ideais formativos e a objetivos culturais (Cambi, 1999).

A infância segundo esses educadores, deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico, da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias (Cambi, 1999, p. 514).

Essas escolas “são também uma voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica” (Cambi, 1999, p. 515). Esse movimento sugeria uma mudança radical e muito saudável, sugeriam tirar as crianças do “ambiente artificial e constritivo das cidades” (p. 514) e levá-las para a prática, para o campo, em um contato direto:

(...) com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza “global” da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática (Cambi, 1999, p. 514-515).

É fato que a educação brasileira se desenvolveu, principalmente, por influência da pedagogia católica, tradicional por excelência, essa pedagogia tem inspiração no liberalismo clássico. Com a expulsão dos jesuítas por Pombal, houve segundo Saviani (1991), não uma

exclusão da influência católica na escola brasileira, e sim, a quebra de seu monopólio, uma vez que novos interesses estavam surgindo.

Para Saviani (1991) “é o empenho de Pombal em se pautar pelas idéias do iluminismo e rever a cultura e a instrução pública segundo esta concepção” (p. 91), e isso abriu as portas a uma Pedagogia Nova, inspirada na concepção humanista moderna de Filosofia da Educação.

Em 1924, quando foi fundada a ABE - Associação Brasileira de Educação - um grande número de representantes das novas idéias em educação ai se reuniam. Esses pioneiros da educação logo entram em litígio com os educadores católicos agrupados na AEC - Associação dos Educadores Católicos - e esses dois grupos tentam influir nas decisões em torno da Constituinte, em 1934. De um lado, haviam os liberais, representados pela escola novista e do outro, os católicos que defendiam a manutenção da posição tradicional em educação.

Com a promulgação da Constituinte de 1934 e posteriormente, com uma nova Constituinte em 1947, compõe-se uma comissão para elaborar o anteprojeto da nova Lei de Diretrizes e Bases no Brasil, e nessa comissão a maioria dos educadores era partidário da escola nova, fato que veio contribuir para que ela tivesse predominância na Educação brasileira (Saviani, 1991, p. 92).

Assim, a educação brasileira, para Libâneo (1986), “tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada” (p. 21) e segundo elas, a educação tem por função “preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (p. 21) devendo, portanto, aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. De acordo com Libâneo (1986) “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (p. 22).

Ainda Libâneo (1986) denuncia que a pedagogia tradicional que deu origem à pedagogia liberal, evoluiu, por razões de recomposição hegemônica com a burguesia, para a pedagogia renovada (também conhecida como escola nova ou ativa) e isso não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (p. 22).

Importa também salientar que na tendência tradicional, a pedagogia liberal acentuava o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno atinge, por seu próprio esforço, sua plena realização como pessoa, enquanto que na vertente da tendência liberal renovada, a educação é um processo interno, não externo partindo das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. Nela, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais, também, é acentuado. Como afirma Libâneo (1986) “a educação é a vida presente, é parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a auto – educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade: um ensino centrado no aluno e no grupo” (p. 22).

A escola cresceu cada vez mais na sociedade através da alfabetização obrigatória e gratuita, atingiu as massas e se concretizou como campo fundamental de formação da mulher e do homem adulto, de uma forma geral, associada à imagem do homem / mulher bem sucedido/a no mercado de trabalho. A desigualdade social ainda é muito grande, essa triste realidade é visível nas escolas que se diferenciam brutalmente em públicas e particulares.

O período escolar faz parte de um período cada vez mais longo e importante da vida do indivíduo, abrangendo desde os bebês até a terceira idade. A creche está cada vez mais direcionada para a educação deixando de ser só um espaço de cuidado dos pequenos e passando a prepará-los para a fase escolar com diversas atividades educativas. As faculdades proporcionam vários cursos, especializações, pós, mestrado, doutorado, etc.

O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e a mãe que dele participa não pensa duas vezes em deixar seu pequeno bebê em um cuidado alternativo, e muitas vezes, a única opção é a creche.

### *1.3 - BREVE HISTÓRIA DA CRECHE NO BRASIL*

A creche - nome francês que significa “manjedoura” - foi criada na França em 1844, mas só encontrou condições de ser mais efetiva e se difundir interna e internacionalmente, na década de 1870, com as descobertas no campo da microbiologia que viabilizou a amamentação artificial (Kuhlmann, 2000).

Como idéia, a creche chega ao Brasil, ainda no período do Império, como afirma Kuhlmann (2000), veiculada no jornal do médico Carlos Costa “A Mãe de Família” e também a ela se faz referência no processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada. Foi, contudo, no período da República que se criaram as primeiras creches, chegando a contar 15 creches em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país, conforme afirma Kuhlmann (2000).

Não se pode deixar de levar em consideração que todo o avanço histórico, cultural e político é uma conquista decorrente de dura e árdua luta do povo. A creche não foi uma benesse concedida gratuitamente ao povo brasileiro. Foi uma conquista dos operários que, organizados, passaram a protestar contra as precárias condições de vida e de trabalho. Os empresários procurando enfraquecer os movimentos dos trabalhadores começaram a conceder algumas creches e escolas maternas para os filhos deles.

No Estado de São Paulo, em fim de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos dos operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. Segundo Kuhlmann (2000), as poucas empresas que se propunham a atender aos filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches.

Em outros estados brasileiros foram também sendo criadas as creches ou congêneres embora de modo incipiente. Kuhlmann (2000) reporta que em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, há criação de jardins-de-infância nos parques públicos, inspirados naquilo que Froebel, um pedagogo alemão, preconizava em seu livro, para os bebês, em 1940.

Em Teresina-Piauí, o primeiro jardim-infantil foi criado em 1933, com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de quatro a seis anos e de servir de aprendizado às futuras professoras da Escola Normal Antônio Freire (Kuhlmann, 2000).

Quando em 1922, o Estado organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, foram estabelecidas as seguintes finalidades para as creches:

- Combater a pobreza e a mortalidade infantil;
- Atender os filhos da trabalhadora, mas com uma prática que reforçava o lugar da mulher no lar e com os filhos;
- Promover a ideologia da família.

A estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho no período de 1920 a 1940, eram fatores que clamavam pela liberação da mulher-mãe para o mercado de trabalho, mas ao mesmo tempo, essa mulher que, previda pelas circunstâncias econômicas, deixava o lar e suas crianças, para ingressar na força de trabalho para

ajudar a manutenção da família, era também culpabilizada socialmente pela desagregação familiar e pela mortalidade infantil.

Começa a se notar o surgimento de embates entre concepções educacionais para as instituições de educação infantil e família. As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a liberação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

Muitas vezes se levantavam para denunciar que a educação assistencialista do Estado visava uma pedagogia da submissão, objetivando preparar os pobres para a exploração social e ficava claro que a proposta era atender à pobreza, mas fazendo baixos investimentos em sua educação (Kuhlmann, 2000).

Em 1940, surge em São Paulo, o Parque Infantil quando Mário de Andrade é nomeado diretor do Departamento de Cultura. Os parques tinham como proposta atender às crianças de três a seis anos e também às de sete a doze anos que estivessem fora do horário escolar. Esses parques se expandiram por São Paulo, Distrito federal (na época Rio de Janeiro), Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul.

Em 1952, Heloisa Marinho, na Coordenação de Proteção Materno-Infantil, publica o livro “Vida e Educação no jardim de Infância”, inspirado no livro de Dewey<sup>1</sup> e em sua última edição de 1966, inclui um “Planejamento para a educação pré-primária do estado da Guanabara” hoje, Rio de Janeiro.

Nesse capítulo, a autora propõe que a expansão deveria priorizar as crianças necessitadas, filhos de mães trabalhadoras, com a organização de novos jardins-de-infância públicos na proximidade das zonas industriais e favelas destituídas de jardins e praças. Propõe também a criação de jardins particulares por autarquias, clubes, estabelecimentos comerciais e industriais assim como em centros residenciais, a exemplo da Dinamarca, e ainda, a organização de centros de recreação pré-escolar, em praias e jardins públicos, como na Suécia. As propostas eram bem intencionadas, mas a realidade mostrava que o Estado vivia às voltas com sua incapacidade para oferecer educação pública para as crianças de sete anos que por Lei teriam que ser matriculadas e estudar. O Estado não poderia, portanto, deixar de atender a essa clientela para atender aquela em idade pré-escolar. Essa era, pelo menos, a justificativa oficial.

Na década de 1940, o Estado investe colocando pessoal qualificado da área da saúde nas instituições, desenvolvendo uma “política assistencial de caráter global” (Sanchez, 2003, p. 63). Mas, ainda que as creches fossem espaços voltados para a higiene, alimentação e cuidados da criança, não havia um “trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo” dos pequenos (Oliveira, Mello, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2001, p. 19).

A Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) criada por Getúlio Vargas em 1943, prevê a organização de berçários pelas empresas com a intenção de cuidar das crianças no período de amamentação (Oliveira et al, 2001).

---

<sup>1</sup> John Dewey, educador americano pertenceu a Escola de Chicago, aderiu ao Pragmatismo e defendia a tese de que o conhecimento deve servir a vida, favorecendo também, as finalidades práticas. Foi expoente do instrumentalismo em educação. Escreveu vários livros dos quais um deles “Vida e educação” (1960) serviu de inspiração no Brasil.

As creches existentes, neste período:

(...) integram-se em uma política de proteção à maternidade e à infância, ligadas às áreas de saúde e assistência social, destacando-se como instituição oficial o Departamento da Criança – DNCR - (do Ministério da Saúde), o Serviço de Assistência aos Menores – SAM - (vinculado à LBA-criado em 1942, pela união de forças da iniciativa privada, do governo federal e influenciada pela primeira dama, Darcy Vargas). Estes órgãos funcionavam como repassadores para instituições particulares e firmaram convênios com o Estado que se limitou ao papel de fiscalizador (Sanchez, 2003, p. 66).

Kuhlmann Jr. (2000) falando sobre o Departamento da Criança (DNCR) diz que essa instituição “indica as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos Centros de Recreação, propostos como programas emergenciais para atender as crianças de 2 a 6 anos e afirma que foi elaborado um plano emergencial, seguindo as prescrições da UNICEF e parece ter sido feito apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais e, citando Cunha (1991), Kuhlmann Jr. acrescenta que pouco se realizou desse plano, pois durante a década que se segue, prevalece o tratamento de política social como assunto de polícia. É de se supor, entretanto, que após o sinal verde às religiões, a igreja católica tenha se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães, favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creche, em vários lugares do país, no final dos anos 70 (Cunha, 1991; Gohn, 1985; citado em Kuhlmann, 2000).

Em 1964, o país estava sofrendo forte pressão com a ditadura militar, mesmo assim, as mulheres se unem participando de “organizações e reivindicações para a resolução de problemas enfrentados pela sociedade” (Sanchez, 2003, p. 68) apesar da forte repressão aos meios de comunicação e ao direito de expressão, as mulheres se unem em prol de um bem social.

Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico do privado. O programa de atendimento educacional de crianças em creches, a partir de seu nascimento, passa a ganhar uma legitimidade social para além de sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres.

A ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos menores de sete anos. A temática contra cultural e a sua crítica à família e aos valores tradicionais inspiraram estudantes e profissionais, assim como foram referência para a criação de pré-escolas particulares alternativas, em geral cooperativas de educadores (Revah, 1994).

Na segunda metade da década de 70, segundo Oliveira et al:

(...) observa-se o estabelecimento de uma nova política de atendimento às reivindicações populares em geral. Modificações significativas na forma de conceber o Estado e os direitos do trabalhador fizeram com que as mães-trabalhadoras pressionassem cada vez mais o Poder Público e as empresas para organizarem creches (Oliveira et al, 2001, p. 21).

Ainda a mesma autora afirma que aumenta cada vez mais a necessidade de creches o que faz com que o governo incentive as creches domiciliares. Aumentam, nesse período, o número de creches e berçários particulares destinados às crianças da classe média. Essas creches particulares “propunham garantir o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, já dentro de uma visão da creche como uma instituição educacional” (Oliveira et al, 2001, p. 22).

A Doutrina de Segurança Nacional da Escola Superior de Guerra reconhecia em documento datado de 1976, o alto grau de exploração e desigualdade social de nosso país. Era

chegado o momento de oferecer algumas migalhas do bolo da produção nacional. A família, alicerce da estrutura nacional, estava a sofrer “embates e arremetidas daqueles levados por interesses subalternos e estranhos aos nossos”, buscando “a sua desagregação” (Documento ESG, 1976, p. 151). Para se manter vitorioso na guerra permanente contra as idéias alienígenas do comunismo, a promoção social seria um grande instrumento para “neutralizar a campanha insidiosa daqueles que exploram as vulnerabilidades naturais de um País em desenvolvimento (Rosemberg, 1997; citado em Kuhlmann Jr., 2000).

A Doutrina de Segurança Nacional da Escola Superior de Guerra reconhecia em documento datado de 1976, o alto grau de exploração e desigualdade social de nosso país. Era chegado o momento de oferecer algumas migalhas do bolo da produção nacional. A família, alicerce da estrutura nacional, estava a sofrer “embates e arremetidas daqueles levados por interesses subalternos e estranhos aos nossos”, buscando “a sua desagregação” (p. 151). Para se manterem vitoriosos na guerra permanente contra as idéias alienígenas do comunismo, a promoção social seria um grande instrumento para “neutralizar a campanha insidiosa daqueles que exploram as vulnerabilidades naturais de um País em desenvolvimento (Rosemberg, 1997; citado em Kuhlmann Jr., 2000).

Como remédio para a pobreza nacional, propõe-se para “o quarto estrato da população brasileira” a criação de novas vagas para as crianças de zero a seis anos, “a baixo custo”, nas creches Casulo, programa da Legião Brasileira de Assistência, em 1977, que visava desenvolver atividades paralelas de orientação familiar.

Para Vieira (1986), os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada “aspirar de forma crescente aos bens da civilização. Era necessário aplacar a ameaça de “atos anti-sociais”, fato notório nas cidades que se industrializam” (p. 255-256).

Ainda se pensava em atender as crianças brasileiras de forma barata. Procurava-se evitar que os pobres morressem de fome ou que vivessem em promiscuidade ou ingressassem na vida marginal. O Projeto Casulo defendia através de seu Supervisor Ulisses Gonçalves Ferreira, que antes de pensar em um padrão de atendimento, “nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas” (Vieira, 1986, p. 272). Projetava-se assim, sobre os programas para a infância, a idéia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. Mas a implantação das políticas sociais junto aos “bolsões de ressentimento” não se fez em um ritmo capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país. Os movimentos sindical, popular, feminista, e estudantil colocaram em xeque a continuidade do regime militar.

Paulatinamente, a sociedade vai acatando e amadurecendo um novo conceito de creche e passa-se a repensar as funções sociais da creche. A Constituição Federal de 1988 reconhece finalmente, que a creche, como instituição educativa, “é um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família”. Esta concepção opõe-se à visão tradicional da creche como uma dádiva, como um favor prestado à criança, no caso a criança pobre, e com funções apenas assistencialistas e de substituição da família. (Oliveira et al, 2001, p. 22).

O direito da criança brasileira à creche, como instituição educacional, está garantido, restando, de agora em diante, definir, com clareza, seu papel social, a direção educacional, metodologia de ação pedagógica e até mesmo a adaptação da criança entregue a essas instituições. É grande o desafio a ser enfrentado pelos profissionais das creches, tanto em termos de definição de objetivos e função social em relação às crianças pequenas, estratégias de trabalho, condições de trabalho, interação criança-professor, criança-criança, período de adaptação da criança à nova realidade (creche), enfim toda uma nova gama de ressignificações necessárias e urgentes.

## 2 O PAPEL DA CRECHE

A creche, em primeiro lugar, é um ambiente especialmente organizado para atender as crianças nos primeiros três anos de vida. Esse espaço, articulado especificamente para os pequenos, deve, “oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia” (Rizzo, 2006, p. 49) e tem como finalidade “responder pelos cuidados integrais da criança na ausência da família” (p. 49).

A instituição de educação infantil destinada a crianças tão pequenas (creche), tem como “finalidade” atender às exigências de horário e responsabilidades dos familiares do bebê, diferenciando-se das escolas maternais, jardins de infância e pré-escolas no tipo de atendimento, “justamente pela sua maior ou total flexibilidade de horário de funcionamento, período de férias e de matrícula, e pelo fato de que deve acrescentar às atividades psicopedagógicas, as de higiene e alimentação” (Rizzo, 2006, p. 51).

As crianças em uma creche podem freqüentar um turno, permanecer em período integral, ou até mesmo, determinados dias da semana, atendendo às necessidades da família (Rizzo, 2006). A matrícula na creche pode ser feita em qualquer período, no decorrer do ano, fazendo assim um papel de proporcionar o espaço para a criança ficar, assim que a licença maternidade terminar.

Entretanto, as creches compõem um cenário bastante variado, que vai depender da proposta que a creche tem de atendimento, qual a “clientela-alvo” que se vai atingir, das “concepções que a direção tem de bebê, de desenvolvimento infantil e da função da instituição” (Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2000, p. 132).

No entanto, independentemente das expectativas criadas pelos pais com relação à creche, as creches e as pré-escolas, essas devem no mínimo segundo o Ministério da Educação (MEC),

(2006), ser espaços destinados às crianças, “brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais” (p. 28). Todo o profissional envolvido e atuante nessas instituições tem a obrigação de valorizar as atividades de “(...) alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças” (p. 28) e que são muito importantes para o desenvolvimento e sobrevivência dos mesmos.

Portanto, é de responsabilidade do “Governo Federal legislar sobre as diretrizes e padrões da educação nacional, coordenar a elaboração e execução do Plano Nacional de Educação e prestar apoio técnico e financeiro aos estados e municípios” (Unesco Brasil, 2004, p. 23).

Com relação aos tipos de creches e pré-escolas que encontramos atualmente em nosso país, segundo o MEC (2006):

As instituições públicas de Educação Infantil no Brasil são gratuitas, laicas e apolíticas, ou seja, não professam credo religioso e político – partidário. De acordo com o artigo 20 da LDB, as instituições privadas podem ou não ter finalidade lucrativa e se enquadram nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As particulares “são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. As comunitárias “são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. As confessionais “são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas”. As filantrópicas são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas e visam a

atender a comunidade carente, sem fins lucrativos. As instituições privadas sem fins lucrativos podem se manter por meio de convênios com as prefeituras municipais, com os governos dos estados ou com o governo federal, com empresas privadas ou ainda com recursos próprios (MEC, 2006, p. 28).

A qualidade desse cuidado para as crianças pequenas é tão importante que o Ministério da Educação estabeleceu recentemente, em 2006, um Parâmetro Nacional de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil “(...) não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (MEC, 2006, p. 09).

A preocupação com as práticas de cuidado e educação a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas ficam patentes nos seguintes itens dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e estão expressas nas orientações para elaboração da Proposta Pedagógica das Instituições Infantis que:

- Devem contemplar princípios éticos, políticos e estéticos;
- Devem promover cuidados e educação integrando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos / lingüísticos e sociais da criança;
- Nessas instituições, o trabalho é complementar à ação da família e daí ser necessário haver interação entre a família e as instituições ao se estabelecer sua proposta pedagógica, sua gestão, primando às instituições pela abertura e transparência de suas práticas;
- Devem respeitar a identidade dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais bem como a identidade de cada unidade educacional nos vários

contextos em que se situam, evitando, assim, os preconceitos, a discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de pessoas com necessidades educacionais especiais, ou familiares com estilos de vida diversificada;

- Considerarem a inclusão como direito das crianças com necessidades especiais e promoverem seu atendimento adequado;
- Essas propostas pedagógicas são autônomas, embora devam ser elaboradas consoante as orientações legais e devam seguir também em sua elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação, os princípios da participação, compromisso, contextualização, historicidade, unidade (na diversificação), coerência, intencionalidade, consistência, provisoriedade (dinamismo) e organização (MEC, 2006).

Sabe-se, contudo, que uma coisa é a teoria e outra, bem diferente, a prática. Teoricamente, temos o direito à creche assegurada por lei, para as crianças de zero a cinco anos de idade e que foram também elaboradas diretrizes curriculares e parâmetros de qualidade para a educação infantil, no Brasil. Resta indagar se na prática está sendo efetivado, nas instituições infantis, tudo aquilo que foi definido na Lei e nos documentos pedagógicos. Até que ponto está havendo a implementação dessas orientações oficiais, encaminhando as crianças que freqüentam as creches, para um desenvolvimento sem traumas em suas potencialidades de ser humano, único, completo e indivisível?

Como Amorim et al (2000) apontam o “local varia muito de creche para creche e, evidentemente, cada ambiente irá prover interações diversas e oportunidades diferentes de desenvolvimento” (p. 134).

As autoras ressaltam que o espaço destinado aos bebês pequenos nas creches, com frequência restringe-se a uma sala cheia de berços, “nos quais os bebês permanecem praticamente o dia todo, e a educadora constitui-se no elemento destacado de interação com a criança” (p. 134). No entanto, algumas creches como, por exemplo, a creche Carochinha, que é uma creche universitária da USP de Ribeirão Preto, oferece um espaço organizado com muitas salas e as crianças permanecem praticamente no chão, o que promove assim, uma maior autonomia, estimula o desenvolvimento neuromotor, proporciona também a relação entre as crianças ainda no primeiro ano de vida.

De acordo com Chaves (2001), o essencial na ligação da “tríade criança – família – creche é a definição desses dois mundos da criança, definição que se estabelece no esclarecimento dos direitos e deveres que cabem a cada um” (p. 141). O efeito que a creche vai exercer no desenvolvimento da criança está de certa forma proporcionalmente ligado aos padrões de relacionamento que lá são vividos. Portanto, deve-se estabelecer uma relação boa entre a tríade, para isso é importante ter clareza dos papéis e respeito entre cada um, visando um “compartilhamento das ações em prol da criança” (p. 141). Para a autora a criança é um “ser em desenvolvimento” que se transforma em “sincronia” com essas relações que podem influenciar, positivamente ou negativamente no seu desenvolvimento.

A creche deve ser um ambiente bem estruturado e preciso, um espaço “rico de estímulos e desafios ao desenvolvimento, que facilita a realização de propostas educacionais, as quais serão verdadeiras vivências num crescer mais abrangente” (Chaves, 2001, p. 141), entretanto, “Não basta um bom acolhimento afetivo, uma maternagem segura, apesar de as garantias afetivas serem vitais para qualquer ser humano. Não são, porém, suficientes no processo de desenvolvimento e na evolução dos bebês e das crianças” (p. 141), portanto, é necessário “estar

atento às possibilidades da criança para promover as condições básicas de experiências, de trocas e desafios que lhe promoverão o seu crescimento, a sua evolução” (p. 141).

De acordo com Yamaguti (2001), a nova visão sobre as creches, que para um desenvolvimento integral das crianças, o cuidar e o educar devem estar sempre juntos, portanto, as crianças não devem ir à creche somente para se alimentar, repousar, adquirir hábitos de higiene e brincar, tão importante quanto isso é a aprendizagem.

Yamaguti (2001), afirma que:

A boa creche é aquela que oferece oportunidades para a criança construir conhecimentos, num ambiente em que sinta prazer. Ser feliz desde o nascimento é um direito. Uma creche que veja a criança e a encare como um ser capaz de pensar e agir. Era preciso transformar a realidade atual em outro espaço, o educativo, onde os seus direitos fossem respeitados. Enfim, um espaço educacional, social e afetivo (Yamaguti, 2001, p. 143).

Trabalhar com criança não é fácil, é mais complexo do que parece, sendo necessário, “muito mais do que simplesmente gostar” (Rapoport, 2005, p. 20) dos pequeninos. A autora relata que trabalhar em uma creche significa dedicar em média de seis a doze horas, ou seja, uma jornada inteira de trabalho cuidando de bebês, desde as necessidades básicas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas. É importante colocar que cada educador, em média, cuida de no mínimo quatro bebês, isso em creches de boa qualidade. Em creches que apresentam qualidade inferior essa proporção aumenta muito, chegando a doze bebês por educadora, o que é totalmente desaconselhável e prejudicial para ambos. Para a autora, as educadoras são muito exigidas, principalmente no processo de adaptação em que as reações de choro, birras são comuns. O

educador deve ser paciente para lidar com as situações de choro, manha, birra, entre outras, “estabelecendo limites e demonstrando atenção e carinho” (p. 20).

Abre-se assim, a questão em torno dos educadores de creche e sua função junto à criança. O educador de creche dedicado a cuidar e educar as crianças de zero a dois anos, invariavelmente se confronta com o dilema de “ser ou não ser mãe” dessas crianças. E é evidente que sua função educativa não é a única por ela desempenhada. A esse respeito, Rizzo (2006) comentava: “A creche existe para exercer pela mãe, embora não assumindo seu lugar, as atividades tipicamente maternas junto ao seu filho, prestando-lhe assistência integral, cuidando da sua segurança física e emocional” (p. 22). Compete ao educador da creche, a responsabilidade de promover estímulos à criança e acompanhar seu processo de desenvolvimento que passa pelos aspectos cognitivos e psico-emocionais, além do físico. A ela cabem outras funções além das funções instrumentais, sua tarefa tornou-se mais abrangente e mais especializada, exigindo dela “um algo a mais”.

Os profissionais da creche precisam desenvolver conhecimentos relativos ao processo de separação - individuação de forma competente para se tornarem aptos a enfrentar, com sucesso e menor desgaste, os problemas decorrentes do processo de adaptação (Rizzo, 2006).

No entanto, acredita-se que isso é facilitado se o educador puder dividir e contar com o auxílio do psicólogo dentro da creche, para que juntos possam ajudar a mãe e o bebê, a adquirirem condições psicológicas e emocionais necessárias para que a criança fique bem na creche e a mãe no seu trabalho. É um processo delicado, onde é importante a presença de uma pessoa capacitada que saiba como articular sem forçar a criança, aos prantos a ficar na creche, o que acaba sendo uma forma muito agressiva e penosa, nem apressar a adaptação que tem um tempo diferente para cada um, como também não permitir com que se prolongue por muito tempo.

De acordo com Cordeiro, Pereira, Andrade, Mourão, & Picanço (2004), o espaço de trabalho do psicólogo na instituição de educação infantil é o de alguém que intervêm e investiga o dia-a-dia do bebê em pleno processo de mudança e transformações características do desenvolvimento humano, e ainda, participa de processos de “interações, desconstrução, reconstrução e co-construção criativa” (p. 05), sempre que for dado ao grupo o direito de se manifestar, exigindo mudanças que beneficiem o seu progresso em espaços coletivos, “complementares à família, ricos em novas conveniências, possibilidades de exploração e construção de novas visões de mundo em novas formas de estar no mundo” (p. 05), e também, “ajudando o profissional de creche a planejar e organizar um ambiente acolhedor e especialmente propício ao desenvolvimento integral de crianças” (p. 05).

### *2.1 - CUIDAR / EDUCAR - QUAL A VERDADEIRA FUNÇÃO DA CRECHE?*

Consideremos, em primeiro lugar, o significado de cada uma dessas palavras, semanticamente, uma vez que eles são muito discutidos no contexto da creche. Cuidar vem do latim "cogitare" e significa cogitar, imaginar, pensar, dar atenção a, ter cuidado com a saúde (Dicionário Etimológico Nova Fronteira, Cunha). Houaiss, em seu dicionário, diz que cuidar significa tratar, olhar, tomar conta, prestar atenção, ter uma atenção especial, voltar-separa, empenhar-se.

Por sua vez, educar vem do latim "educare" e "é um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança" (Dicionário Etimológico Nova Fronteira, de Cunha). Assim, cuidar e educar são semânticamente termos bem parecidos e quando estão

referidos à criança na creche ou na pré-escola traduzem uma variedade de ações que exigem especial atenção e exclusividade.

Segundo Kramer (2006):

(...) desde os debates em torno da Constituinte de 1988, passando pelos embates ao redor da LDB de 1996, as polêmicas sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil até a definição das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o chamado binômio educar/cuidar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de zero a cinco anos, mas também a sua especificidade (Kramer, 2006, p. 75).

O que se estranha ao se refletir sobre este objetivo é o fato de que o binômio cuidar/educar vem se tornando uma dicotomia.

Kramer (2006), a esse respeito, afirma que em meados de 1990, instaurava-se entre os profissionais da educação infantil, no Brasil, o debate sobre a visão preparatória para a escola de primeiro grau, oposta à visão assistencialista e de guarda, tradicionais nas creches brasileiras.

No caso, o cuidar seria próprio da creche e educar seria próprio da pré-escola, quando se reconheceu, posteriormente, que “educar já englobava necessariamente o cuidar”, como sempre advogara Kramer (2006, p. 76). Diante disso, a autora indaga, com pertinência: “-O educar não inclui necessariamente o cuidar? Como educar sem cuidar?” (p. 75) “se cuidar tem o sentido de cogitar e se educar se refere à dimensão física, intelectual e moral, já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões?” (p. 79). Duas versões diferentes marcavam as discussões sobre o tema. Uma era "a visão preparatória, relativa ao ensino e pertinente à dimensão escolar: e a outra, era a visão da guarda, tutela ou ainda "atenção", conceito que enfatizava a integração entre educação e cuidado, trazido de experiências de creche nos Estados Unidos e na Itália" (Rosemberg, 1994; citado em Kramer, 2006, p. 79).

Para Kramer (2006) "a educação infantil não pode ser empreendida como espaço onde se instrui, nem como lugar só de guarda e proteção, lugar de cuidar, assistir" (p. 75) isto porque creches e pré-escolas devem ser reconhecidas como parte do processo educativo, como foi colocado na LDB.

Embora o discurso oficial tenha incorporado o binômio educar/cuidar, tal como o fez com outros conceitos, em outros momentos da história, há ainda uma certa resistência de alguns professores que se recusam a assumir alguns cuidados de higiene, alimentação e banho de crianças, alegando que estão ali para ensinar e não para cuidar, conforme constatara Kramer (2006) em pesquisa realizada junto aos profissionais da educação infantil. Mas essa mesma pesquisa evidenciou, também, que para vários educadores "constitui uma conquista a educação - infantil como um espaço de proposta pedagógica e não apenas de cuidado" (p. 77).

É um significativo avanço reconhecer que a creche é não só um espaço da criança, mas um espaço onde se investe no desenvolvimento infantil e na descoberta do mundo pela criança.

Em torno da discussão sobre o educar/cuidar instaurou-se, também, o debate a respeito do perfil dos profissionais que trabalham em instituições, agora ditas educativas para crianças de zero a seis anos. Segundo a Lei, todos os professores deverão, até o final da década da educação<sup>2</sup>, ter a formação em nível superior. Portanto, até dezembro de 2007, todos os profissionais que

---

<sup>2</sup> A Lei Federal n.9394/96-LDB, instituiu, em seu Artigo 87, a Década da Educação, a ser iniciada, um ano após a publicação da referida lei. O próximo dia 23-12-2007 marcará o prazo dos 10 anos, época em que se deverá estar fazendo um relatório daquilo que foi, efetivamente, posto em prática ao longo dos 10 anos. Uma das exigências básicas, inscrita no artigo 62 diz respeito à formação e qualificação profissional dos docentes e dos profissionais, em geral, que estivessem ou fossem trabalhar com a educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Pedidos oficiais de algumas secretarias, como a de São Paulo, por exemplo, solicita a UNDIME extensão de prazo para poder atender à formação desses profissionais da educação infantil. Isso não é um caso isolado, pois outros estados da federação também têm acusado os mesmos problemas. Já se sabe, hoje, que, com o advento da universalização da educação infantil, um grande contingente de profissionais das creches e pré-escolas no Brasil, teria que receber a formação mínima e a devida qualificação profissional requeridas em lei. Apesar do esforço conjunto da Federação, Estados e Municípios brasileiros, ainda não se conseguiu vencer esse desafio.

atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, serão considerados professores e deverão ter formação específica na área (LDB, 1996, Art. 87).

O objetivo era capacitar nesses dez anos, 700 mil leigos na docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Considerando que apenas 1% dos orçamentos nacionais de educação é destinado à alfabetização de adultos, mesmo com a criação dos Programas de Capacitação para Docentes em exercício não foi possível atingir a meta da “Década da Educação” e o Ministério da Educação estendeu o prazo para a exigibilidade da habilitação até 2014 (Unesco, 2006).

E o caso ficou mais complicado porque as creches e pré-escolas foram incorporadas pelos sistemas educacionais dos Estados da Federação. Cerisara (2002) alude ao fato desafiador esclarecendo que:

(...) no cenário nacional, entrecrocamos desde as diferentes denominações que as profissionais dessas instituições têm assumido nos últimos anos, até as diferentes problemáticas que os municípios têm enfrentado: problemáticas essas decorrentes das distintas exigências, quanto à formação, às funções, ao salário, à carga horária, entre tantas outras (Cerisara, 2002, p. 14).

Ao considerar a Educação como um valor em si, pois representa um requisito para o exercício pleno da cidadania, e conseqüente melhoria da qualidade de vida das pessoas, o poder público passou a investir mais dinheiro no setor educacional e a exercer uma melhor fiscalização e controle dos gastos efetuados.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) declara “não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento” (p. 01) e ainda a educação é “elemento constitutivo das pessoas e, portanto, deve estar presente desde o

momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal” (p. 01). Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos.

Atendendo às crianças de zero a três anos, a creche passa a ser instituição educacional segundo determinação da constituição de 1988 e co-responsabilidade do Governo Federal, Estadual, e Municipal. A esse respeito, lê-se no PNE: “Na distribuição de competências referentes à educação infantil, tanto a Constituição quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de Governo -Municípios, Estado e União- e da família” (p. 01). Quanto às esferas administrativas, a União e os Estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos Municípios, consoante o artigo 30, VI da Constituição Federal.

E é ainda nas diretrizes do PNE, às:

(...) inversões financeiras requeridas para cumprir as metas de abrangência e qualidade deverão ser vistas, sobretudo como aplicações necessárias em direitos básicos dos cidadãos na primeira etapa da vida e como investimento, cujas taxas de retorno alguns estudos já indicaram serem elevados (p. 02).

Para que haja uma educação abrangente e de qualidade, o PNE especificou que:

(...) a formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada à relevância de sua atuação como mediador no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e

habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o (PNE, p. 02).

Para tanto, o PNE estabeleceu como um dos seus objetivos o seguinte: estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores e organizações não-governamentais que realizam as seguintes metas:

- a) que, em cinco anos, todos os diretores de instituições infantis possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior.
- b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio, e em dez anos, 70% tenham formação específica em nível superior.

Já se comentou neste trabalho que estando próximo do término estabelecido para tal feito, isto é, dez anos, quando termina a Década da Educação ainda não foi possível concretizar o item “b” acima, devido aos problemas de ordem financeira e institucional.

Concomitante a isto, pesquisa realizada em 1993, pela Fundação Carlos Chaves, apresentou três fatores determinantes da hierarquização de cargos e funções entre as profissionais que lidam com crianças:

- A idade dos educandos (quanto menor o educando, menor o prestígio do profissional);
- A atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligada às crianças, menor o prestígio do profissional);

- Proximidade com o corpo (quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência e, portanto, ao corpo do educando, menor o prestígio do profissional) (Campos et al, 1983; citado em Cerisara, 2002, p. 14 -15).

Os profissionais que lidam com os bebês e as crianças pequenas ainda não são vistos nem valorizados como educadores, mas sim como cuidadores, então, quanto menor a criança, mais próxima fisicamente o profissional vai estar dela, pois irá pegá-la no colo, realizar as atividades de troca, alimentação e higiene, que são trabalhos pouco prestigiados nesta sociedade, que até pouco tempo, não exigia nem formação profissional para a realização deste.

Sabe-se que, tradicionalmente, a formação educacional da criança dava-se pelas atividades e interações com o adulto. Na estrutura da creche há um pequeno número de adultos e a proporção adulto - criança é baixa, o que vem a evidenciar mais um conflito: a queixa dos pais quanto a uma possível falta de cuidados apropriados a cada criança individualmente. Na creche há maior interação da criança com outras crianças e isso "pode ser vista como perigoso em termos de" influência "e de possível prejuízo à integridade física dos filhos" (Rossetti-Ferreira et al., 1994, p. 03). Como também esses profissionais não terem prestígio por realizarem os cuidados básicos dos pequenos e estarem tão próximos fisicamente gerando nos pais um temor de serem menos amados por seus filhos.

## *2.2 – A ESCOLHA DO CUIDADO ALTERNATIVO*

O contexto do desenvolvimento infantil no Ocidente, a partir da Modernidade, foi por algum tempo exclusivo do ambiente familiar, em que quem cuidava era a mãe ou alguém da família, desse modo, as mulheres permaneciam em casa e sua atividade principal era cuidar do lar. Como foi dito no Capítulo Um, nos séculos XVIII e XIX ocorreram grandes mudanças na

historia da mulher que levaram ao contexto atual, em que a mesma exerce outras atividades fora de casa como trabalho, estudo e mesmo a participação na comunidade. A mulher do século XXI não permanece em casa, e muitas vezes não tem com quem nem onde deixar seu bebê que provavelmente ainda é muito pequeno (a licença maternidade, na maioria dos estados brasileiros, proporciona apenas quatro meses para a mãe de distanciamento de seu trabalho) e essa mãe têm que voltar a trabalhar. Surge aí uma questão difícil para os pais, que é a escolha do cuidado alternativo para seu bebê, enquanto estão trabalhando.

A procura de alternativas para complementar o cuidado dos filhos conduz a família a diferentes “redes de apoio”, que possibilitam variadas formas de cuidado das crianças (Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2000). Esses cuidados alternativos são cuidados não-parentais, entre os quais Davies e Thornburg (1994, citado em Rapoport & Piccinini, 2004) destacam quatro tipos principais, que são: às creches e pré-escolas; a creche familiar que consiste em um pequeno grupo de crianças na casa do cuidador; o cuidado na casa da criança por uma babá/empregada; e, o cuidado realizado por um parente na sua casa ou na casa da criança.

Buffardi e Erdwins (1994, citado em Rapoport & Piccinini, 2004) examinaram a satisfação das mães com os diferentes tipos de cuidados alternativos. A preferência por alguém que cuide do bebê na sua própria casa facilita a vida dos pais, que não precisam levar o bebê para outro local, além de proporcionar uma atenção mais individualizada para o mesmo. A creche foi apontada pelas mães por proporcionar benefícios educativos e de socialização do bebê, no entanto, as mães se mostraram desconfortáveis com relação à necessidade de ter de se locomover até a creche e a dificuldade para cuidar do bebê quando ele fica doente, exigindo que ela disponibilize alguém para cuidar da criança nesses momentos. Além disso, “as mães estiveram significativamente menos satisfeitas com a quantidade de atenção” (p. 501) que o bebê recebia na creche. Para os autores, o que ficou mais claro com relação à satisfação dos pais neste tipo de

cuidado alternativo foi a comunicação com o cuidador e o custo/conveniência. Segundo Lordelo (1997, citado em Rapoport & Piccinini, 2004) na creche existe uma falha “maior em termos de responsividade dos adultos” (p. 501), pois, o comum são poucos adultos para muitos bebês, o que dificulta o atendimento individualizado necessário para os pequenos.

A creche é um espaço de socialização e isso parece ser uma das suas grandes vantagens da creche com relação ao cuidado familiar, onde a criança permanece em casa e interage muito pouco com outras crianças (Rapoport & Piccinini, 2004).

De acordo com Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000), alguns fatores que influenciam as decisões e ações dos pais com relação ao “contexto desenvolvimental” que irão escolher estão, muitas vezes, relacionados a condições materiais, ao conceito sobre o desenvolvimento infantil, às expectativas e os planos que os pais têm para essa criança, o que envolve segundo as autoras “a possibilidade de deixá-la, ou não, na creche, bem como o tipo de relacionamento que estabelecerão nesse ambiente específico” (p.128).

Uma entrevista feita com uma mãe que participou do projeto de pesquisa sobre a adaptação da criança à creche, realizado na Creche Carochinha, em 1994, ressalta a angústia da família e da mãe, com relação à escolha dessa mãe de deixar a única filha de cinco meses na creche. Segundo Amorim et al., a mãe diz:

- Quem vai pegar ela, quando ela chorar? Como que vai ser? Vai ficar só no bercinho? (Mãe relata comentário de Pai).
- Creche é tudo igual. A creche judia, tadinha! (Mãe diz o que a sogra pensa sobre a creche).
- Você vai ver... Você vai sofrer tanto, que vai ter vontade de pegar ela e não deixar mais ela lá (Mãe menciona comentário de interlocutor não identificado).

– O pediatra dela disse que ela ia dar muito trabalho, podendo inclusive perder peso quando entrasse no berçário... (Mãe relata fala do pediatra). (Amorim et al., 2000, p. 128).

Essas falas relacionadas à creche são realmente frequentes no meio familiar e médico. Apesar da mulher precisar de uma alternativa de cuidado para sua criança, essa mãe ainda é muito cobrada, e qualquer uma das alternativas de cuidado citadas não vão ser suficientemente “boas” quanto o cuidado que a própria mãe oferece ao seu bebê, pois a visão da sociedade atual ainda é de “que a mãe tem de cuidar de forma exclusiva dos pequenos” (Rapoport & Piccinini, 2004, p. 498). A creche ainda é considerada por muitas famílias como sendo uma instituição pouco confiável para a realização dos cuidados dos bebês.

Por outro lado, isso tudo varia muito de família para família e de creche para creche e dependendo do contexto em que a mãe está inserida essa primeira reação com relação a deixar a criança na creche pode ocorrer de forma bem diferente, como se pode perceber no relato de outra mãe que participou da mesma pesquisa. Essa mãe era funcionária da creche, mãe de uma menina de nove meses de idade (segunda filha). De acordo com Amorim et al., diz ela:

- (...) ela [a criança] está sentindo que a creche é realmente o espaço que ela... Que é dela, que é feito pra ela, né. Não é que nem em casa, que o espaço é mais de adulto. Aqui ela se sente, mesmo, muito à vontade de explorar os espaços... Chega fim-de-semana dá até faniquito nela, porque aí ela já vê que num tá naquele espaço que ela gosta, né. Então, ela já diferencia bem a coisa... Ela adora vir pra creche, adora o espaço que ela tem... (Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2000, p. 129).

Essa mãe confia no que a creche oferece para sua filha. Claro que essa mãe mais segura está envolvida diretamente com a creche e já passou pela experiência de adaptação antes com a

primeira filha, o que influencia e pode facilitar muito. As autoras trazem, que neste caso, observa-se no vídeo (foram feitas filmagens para observar as reações da mãe-bebê-educadoras no processo de adaptação), “que a mãe acaba por realizar uma mediação mais positiva do novo ambiente, dos novos elementos e das outras crianças, procurando sempre apresentar as outras pessoas presentes, com destaque para as educadoras responsáveis pelo seu cuidado” (Amorim et al., 2000, p. 129), diferente da primeira mãe que desde o início, apresentou insegurança no ambiente e se posicionou de uma maneira superprotetora dificultando a interação dela e do bebê com as educadoras.

Como vimos nos exemplos, as duas mães lidaram de formas totalmente diferentes com a situação da creche. Vários são os fatores que interferem na adaptação e a segurança dos pais com relação à escolha do cuidado não parental é um desses fatores. Segundo Rapoport (2005), a forma como a família, principalmente a mãe, vê a entrada do filho na creche é um fator importante no processo de adaptação. A autora ressalta que:

Às vezes, é mais difícil para os pais se separarem do bebê do que para o bebê se adaptar ao ambiente da creche. As mães podem ter sentimentos ambivalentes, conscientes ou inconscientes sobre deixar seu bebê aos cuidados de outras pessoas, como culpa, ciúmes, medo de que aconteça algo à criança ou de deixar de ser amada por ela. (...) Esse comportamento pode ser ruim para a adaptação, pois se é percebido pela criança pode transmitir a insegurança da mãe e fazê-lo pensar: “se minha mãe não confia nesse lugar, eu também não vou confiar” (Rapoport, 2005, p. 17).

No entanto, não é certo culpar a mãe por esses sentimentos, e sim é importante fornecer um espaço e um amparo ideal para receber essas famílias e os bebês. Infelizmente ainda muitas creches não dispõem de uma estrutura e funcionamento adequados que passem segurança para as

famílias. Oferecer esclarecimentos e amparo para a mãe e o bebê, no processo de separação da díade, são pontos de extrema importância para o processo de adaptação da mãe e do bebê a essa nova realidade.

De acordo com Rapoport e Piccinini (2004), “não existe receita pronta em relação à escolha de uma forma de cuidado para o bebê”, pois, “as características da criança, o contexto familiar e social e as opções de cuidado alternativo devem ser analisados para identificar a melhor opção” (p. 502).

As autoras ressaltam, que sempre se deve avaliar a “qualidade do cuidado, do cuidador e do ambiente em que a criança deverá permanecer e estar atento às mudanças comportamentais que ocorrem após o seu ingresso em determinada forma de cuidado alternativo” (p. 502). Ao perceber sinais de sofrimento, o ideal é que os pais reavaliem as condições do cuidado que o bebê “tem recebido e procurem identificar o que pode ser feito para evitar seu sofrimento” (p. 502).

Uma escolha consciente e satisfatória contribui para evitar frequentes trocas de cuidadores, as quais são prejudiciais para o desenvolvimento do bebê. O ideal é que o bebê possa estabelecer boas relações afetivas e vínculo de confiança com o cuidador conseqüentes da estabilidade no cuidado.

Um cuidado alternativo adequado pode evitar o sofrimento da criança e eventuais conseqüências negativas para seu desenvolvimento. Nesse sentido é muito importante que os pais e a sociedade em geral dêem muita atenção a este momento de transição na vida da criança (Rapoport & Piccinini, 2004, p. 502).

Portanto, se a escolha dos pais em colocar ou não seus filhos na creche depender do aparato legal e das orientações psico-metodológicas, da gestão, e das diretrizes para a infraestrutura, para a habilitação dos profissionais e as necessárias interações aí existentes, pode-se

dizer que, salvo raras exceções, as famílias não teriam motivos para decidir pela opção de colocar seus filhos na creche.

O importante é que os pais observem cuidadosamente dentro de suas opções possíveis de cuidado alternativo, a que melhor se adapte a suas expectativas e seja o melhor para o bebê e para a família. É importante que os pais estejam seguros com a escolha e passem essa segurança para o bebê, pois segundo alguns estudos o processo de adaptação se inicia nos primeiros contatos dos pais com a creche, e essas primeiras impressões influenciam a maneira como estes vão se relacionar com o novo ambiente e nas reações que a criança apresentará em seus primeiros dias na creche (Rossetti-Ferreira et al., 1994).

### 3 O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À CRECHE

Estudar a adaptação da criança à creche significa investigar um período crítico para a tríade bebê - família - educador, além de implicar num conjunto de reorganizações, numa época em que uma série de transformações pessoais e coletivas, também, se manifesta.

A mulher, principalmente a mãe do primeiro filho, ao assumir sua função materna recém-adquirida, depara-se com novos significados a ela atribuídos, novos papéis e responsabilidades associados a um conjunto contraditório de regras e condições ditadas pelo meio, pelas necessidades emergenciais do bebê, por suas experiências anteriores e pelas suas expectativas (Rossetti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994). O bebê, ainda mergulhado no processo recente de adaptação às condições extra-uterinas, defronta-se, também, com a aquisição de novas competências, além da ampliação da rede de interações e da adaptação a novos rostos, novos espaços e novas rotinas.

Esse processo tão complexo não pode ser resolvido atendendo-se apenas para o aspecto da criança, mas sim de todos os envolvidos. Pois o educador, por sua vez, passa a realizar os cuidados da criança e também precisa adaptar-se a uma série de novidades, já que há um conjunto de características pessoais dessa criança e família que são específicas e devem ser respeitadas, valorizadas e, eventualmente, modificadas. Segundo Rossetti-Ferreira et al., (1994), alguns desses educadores trazem consigo suas próprias experiências anteriores de maternidade, efetivadas ou não, de cuidados com os filhos, além de um conjunto de conceitos culturais e expectativas quanto ao seu papel de educador ou de funcionário na instituição.

As autoras referidas anteriormente enfatizam, ainda, as transformações que a interação mãe-bebê sofre ao passar do espaço domiciliar -com mais intimidade e exclusividade- para uma

separação da díade, o estabelecimento de novas relações e o fim da exclusividade de cuidados realizados por um familiar. Para a criança surgem novos parceiros e ela é introduzida a um novo ambiente, com novas rotinas.

Segundo Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000), quando a mãe leva seu filho pequeno pela primeira vez à creche, ela é “invadida/capturada por toda uma malha de significações” (p. 138) estruturada no passado e trazidos à lembrança “por elementos presentes, sejam eles internos/pessoais ou externos, físicos ou sociais: emoções, gestos, o novo contexto com salas, objetos, pessoas adultas e crianças novas, a aparência, ação ou fala da educadora, o choro ou sorriso do filho” (p. 138), portanto, essa “malha complexa” transformada em discurso vai definir a “posição, lugar ou papel, estruturando de determinada forma o fluxo de seus comportamentos, ao mesmo tempo em que a faz recortar e interpretar de certa maneira o contexto e as ações dos outros, inclusive do próprio filho” (p. 138), e assim, para as autoras, “a educadora, a mãe e o bebê vão se constituindo como sujeitos e transformando continuamente a rede de significações pessoal e coletiva” (p. 138).

No entanto, Amorim et al. (2000), colocam que alguns “significados, associados a representações e valores sociais mais amplos” (p. 139) segundo as autoras são mais “difíceis de mudar, exigindo por vezes verdadeiras rupturas em relação a modelos antigos de pensamento e de afeto” (p. 139) o que é muitas vezes o caso “da experiência vivida pela mãe ao deixar o seu bebê na creche, aos cuidados de uma pessoa e em um ambiente inicialmente estranho” (p. 139).

Assim, as autoras colocam que:

(...) uma boa organização do berçário, em termos de espaço, objetos, rotinas, favorecendo as interações de adultos e crianças, em um ambiente afetivo e acolhedor, evoca na mãe uma sensação boa e possivelmente traz à tona boas percepções com respeito a deixar seu filho na creche. O mesmo pode ocorrer

quando ela coloca seu filho no chão e o vê olhar com interesse para um bebê ao lado, esticando-lhe a mão em sua direção, sorrindo-lhe e vocalizando. Nesse momento, a mãe pode sentir-se capturada por uma emoção positiva, a qual a torna mais alerta para elementos positivos da creche (Amorim et al., 2000, p. 139).

Esses são fatores que podem contribuir positivamente na relação da mãe com a creche e assim, facilitar o processo de adaptação. Amorim et al. (2000) com relação a alguns aspectos que podem ser negativos, colocam que:

No caso de a mãe ter saído de casa em conflito, ouvindo o discurso de sua própria mãe (avó da criança) dizendo-lhe que “mãe que é mãe não deixa seu filho em creche” (Rosemberg, 1982), e, ao chegar na creche para pegar o bebê, encontra-o chorando e com febre, destacam-se alguns elementos mais negativos de sua rede de significações, capturando-a em um papel/lugar de mãe descuidada, má. Esse discurso pode ser modificado mediante uma conversa com a educadora, um gesto de apoio do marido, ou agravado com uma crítica da sogra ou do pediatra (Amorim et al., 2000, p. 139).

Portanto, todo o contexto que envolve a mãe e a criança, sejam comentários familiares, experiências passadas, a forma como a creche se estrutura, como recebe essa mãe e essa criança, entre outros, tudo isso, vai interferir positiva ou negativamente na reação que as mesmas irão apresentar nesse novo ambiente, como também, podem favorecer ou dificultar o processo de adaptação.

Não é para se desprezar a grande tensão e o estresse entre pais e educadoras, provocados por todo esse processo de adaptação à creche. E essas situações de tensão relacionam-se aos conceitos de obrigação da maternidade e de educação dos filhos, gerando dúvidas, angústia e

culpa por um lado, mas, paradoxalmente, sendo, também, um motivo de alegria, conquista ou alívio por se conseguir uma vaga na creche por outro (Rossetti-Ferreira et al., 1994).

Rizzo (2006) afirma que o período de adaptação “é sempre uma experiência dolorosa para a criança” que esse período pode ser “mais ou menos longo e durar até mesmo poucas horas, mas sempre existe” (Rizzo, 2006, p. 161).

Para amenizar esse processo de inserção a esse novo ambiente, algumas creches utilizam-se de estratégias facilitadoras como a presença do pai, da mãe ou de alguém da família para permanecer com a criança nos primeiros dias; aumentar de forma gradual a permanência na creche; estabelecer um horário de chegada e saída. Essas são, entre outras estratégias, que pretendem ser facilitadores no processo de adaptação.

No entanto, Rapoport e Piccinini (2000), ao realizarem uma pesquisa com as educadoras de creche em Porto Alegre evidenciaram que a adaptação infantil à creche ainda não é uma prática difundida em todas as creches. Isso nos leva ao próximo ponto, que é uma análise das diferentes estratégias de adaptação.

### *3.1 - DIFERENTES ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO*

Apesar da adaptação da criança à creche ser um processo delicado que envolve a criança, a família e os educadores na creche, ainda, não há uma definição clara quanto à caracterização desse período chamado de adaptação. Para alguns autores como Vitória e Rossetti-Ferreira (1993) o período de adaptação começa nos primeiros contatos que esses pais têm com a creche, e as primeiras impressões influenciam a forma como estes vão se relacionar com esse novo espaço. Já para Bloom-Feshbach e Gaughram (1980, citado em Rapoport & Piccinini, 2001), o período de

adaptação se daria a partir do “momento de ingresso da criança na creche até o final do primeiro mês” (p. 85). Entretanto Fein (1995, citado em Rapoport & Piccinini, 2001), ressalta que o período de adaptação se estende entre o terceiro e o sexto mês após o ingresso da criança ao novo ambiente.

Na realidade, inúmeros são os fatores que determinam o tempo que vai levar o processo de adaptação de cada criança, “podendo variar amplamente de caso para caso” (Rapoport, 2005, p. 11), e ainda assim, muitas vezes mesmo depois de adaptados, “fatores externos ou do próprio desenvolvimento do bebê podem levar o processo a recomeçar” (p. 11).

De acordo com Rapoport (2005), mesmo que algumas creches estejam preocupadas com a duração do período de adaptação e em utilizar estratégias para amenizar os desconfortos provindos desse período, ainda assim, existem instituições de educação infantil que “optam por não proporcionar essa vivência às crianças e às suas famílias” (p.11).

A autora relata que existem creches onde os pais “não podem passar da porta” e “já no primeiro dia, entregam seus filhos às educadoras” no portão “e vão embora, dessa forma ocorrendo uma separação brusca na vida da criança” (p. 11-12) que “sozinha” (sem os pais ou alguém da família) “passa a ter de se acostumar, forçosamente, com um ambiente e com pessoas que nunca viu” (p. 12).

Outras instituições, ainda segundo a autora, “mesmo dizendo realizar o processo de adaptação” (p. 12), intervêm na separação da díade (mãe / bebê) de uma forma brusca, pois “retiram os bebês dos braços da mãe, deixando-as ansiosa e eles chorando” (p. 12).

Em outras creches, a equipe que lida com o processo pode considerá-lo “como um fato comum, rotineiro, que não exige preparo e acompanhamento (...) Nesses casos, o tempo e o ritmo da instituição é que determinam a duração do período de adaptação” (Rapoport, 2005, p. 12) independente das necessidades e dificuldades da própria criança.

Às vezes, são os próprios pais que não querem fazer o processo de adaptação, alegam não ter tempo disponível (já que a maioria procura a creche para poder trabalhar, estudar, ou exercerem alguma atividade fora do ambiente doméstico), entretanto, para Rapoport (2005) muitos pais não estão preparados emocionalmente para enfrentar os desconfortos, “conflitos e emoções difíceis” (p. 12) na separação de seu bebê. Inicialmente pode parecer mais fácil ignorar esse período.

Por ser um fenômeno recente em nossa sociedade, o atendimento de crianças pequenas em creches ainda gera controvérsias e incertezas, que também envolvem o período de adaptação. O fato é que esse realmente é um período de grande mudança para todos os envolvidos (criança-mãe-educadora). Infelizmente ocorre um descaso com relação ao período de adaptação ainda em muitas creches, entretanto, existem creches onde o processo de inserção é considerado importante, e é feita toda uma preparação para receber o bebê e sua família.

É importante colocar que o que é ideal para uma criança pode não ser para outras e por isso é necessário “ter bom senso e sensibilidade para avaliar e orientar o programa de adaptação de acordo com cada caso” (Rizzo, 2006, p. 160). Duas autoras, Rapoport (2005) e Rizzo (2006), colocam diferentes estratégias que devem ser utilizadas no processo de adaptação.

Rapoport (2005), como orientação aos pais e educadores de educação infantil, expõe como deve ser programado esse período. Para a autora, o ideal é que antes mesmo de o bebê começar a frequentar a escolinha seja realizada uma entrevista inicial com os pais, para levantar informações sobre o desenvolvimento do bebê, hábitos, alimentação, sono, medicamentos utilizados, doenças, etc., Este também é um momento onde serão esclarecidas as dúvidas dos pais, serão fornecidas informações aos pais sobre como acontece o processo de adaptação, sobre as possíveis reações que podem surgir “por parte deles e das crianças” e sobre a importância da participação deles nesses primeiros dias (Rapoport, 2005). A autora recomenda que os pais levem

a criança para visitar a creche antes do período de adaptação, para um primeiro contato com o novo ambiente e com as educadoras.

A presença da mãe, do pai, ou de outro familiar com a criança é um ponto importante para ajudá-la na exploração desse ambiente cheio de novidades, e na interação dela com as outras crianças e com as educadoras. No entanto, essa permanência deve ser orientada e cautelosa, pois quando bem feita age como um tranquilizador para o bebê e sua mãe, assim o ideal é que a mãe consiga “aceitar seu papel de observadora participante” (Rapoport, 2005, p. 13) e não interfira “na relação que deverá ser construída entre a educadora e seu filho” (p. 13) para não causar dificuldades. Ainda assim, a permanência da mãe na creche não deve ser prolongada para não dificultar o processo de separação.

A autora afirma que o ideal é que a mãe, o pai ou familiar permaneçam dentro da sala nos primeiros dias, e logo que possível se retirem para um local próximo e ao alcance da visão do bebê, e aos poucos vão se afastando até não ser mais necessária a sua permanência. Rapoport (2005) salienta que os pais ou familiar, “nunca devem sair escondidos, sem se despedirem”, isso “pode gerar uma quebra de confiança na criança” (p. 13). Essa estratégia possibilita um maior conforto no bebê e na mãe durante o período de inserção, fazendo com que a separação mãe - bebê seja feita de forma gradual.

Junto a essa estratégia, recomenda-se que nos primeiros dias as educadoras organizem um horário reduzido que em “geral inicia-se com um período de duas horas por alguns dias” (Rapoport, 2005, p. 14) e ir aumentando gradualmente. Esse é um processo que a autora coloca como necessário por ser uma forma de realizar uma transição gradual entre o cuidado materno e o cuidado agora realizado pelo educador. Esse processo, segundo Rapoport, ajuda a mãe e o bebê a elaborarem a separação.

Rizzo (2006) considera que a adaptação deve ocorrer de diferentes maneiras tendo em consideração o período em que o bebê está. Quando o bebê está no berçário (até sete ou oito meses), o próprio bebê não tem dificuldades em se adaptar, por isso a autora sugere que sejam destinados apenas dois ou três dias para a adaptação da mãe à creche e para que possa elaborar a separação com seu bebê, sendo esse tempo suficiente também, para que as educadoras aprendam com a mãe como lidar com o bebê.

A adaptação nos Maternais Um e Dois (mais ou menos dezoito meses), é um período em que os bebês, segundo Rizzo, costumam demonstrar muita necessidade de estar com a mãe e assim constitui-se no mais difícil período de adaptação, se prolongando até os 24 ou 30 meses. Nesse período é importante muita paciência para dar tempo à criança para desenvolver a confiança no ambiente novo (creche) e nos adultos (educadores). A autora recomenda, para essa faixa etária, planejar 15 dias, para o período de adaptação.

Durante a primeira semana, o ideal é que a criança não fique mais de duas horas na creche e a mãe participe junto à criança nas atividades feitas ao ar livre, mas permaneça fora da sala de aula, porém próxima e à sua disposição. A autora coloca que a entrada da mãe na sala de aula adia interminavelmente o período de adaptação além de atrapalhar as outras crianças. “O importante é que a criança saiba onde a mãe está e tenha a permissão de ir e vir, à vontade, da sala até ela, quantas vezes precisar. Se possível, a mãe deve ficar visível, próxima à entrada da sala” (Rizzo, 2006, p. 158).

Mesmo que aparentemente a criança apresente estar adaptada antes dos quinze dias, é preciso não fazer alterações no programa de adaptação e nem suspendê-lo, é importante completar o processo. Segundo a autora, esse é um período que a mãe deve evitar ficar pegando a criança no colo e beijá-la continuamente, também é importante que a mãe coloque a criança no

chão, de forma clara, e a incentive para ficar com o educador que deve conduzir a criança com carinho para dentro da sala.

O período de permanência da criança na creche deve ir aumentando gradativamente na segunda semana, a autora indica começar por dois dias de três horas, um terceiro dia de quatro horas e assim até completar o horário. Concomitantemente, a presença da mãe deve diminuir. A mãe deve ir se afastando aos poucos até ausentar-se por completo. Algumas crianças, para Rizzo (2006), levam mais de 15 dias para estarem completamente adaptadas, enquanto outras conseguem em menos tempo, e por isso a autora coloca que é necessário considerar cada caso e programar com bom senso e sensibilidade o período de adaptação.

As crianças apresentam diferentes reações durante o período de adaptação, os quais podem servir como indicativo para se saber se a criança está ou não bem adaptada ao ambiente. As reações são bastante variadas, entretanto o choro é bastante comum, tanto na chegada (quando são deixados pelos pais) quanto na saída (quando os pais vêm buscá-los) (Rapoport, 2005, p. 14). Além do choro, existem outras manifestações, como reações de mau humor, gritos, bater nos outros, deitar no chão, apatia, passividade, resistência ao sono ou a alimentar-se, e até comportamentos regressivos (Balaban, 1988a; Vitória e Rossetti-Ferreira, 1993; Brazelton, 1994; citado em Rapoport, 2005).

Também é freqüente a ocorrência de doenças. Para Rizzo (2006):

Quando a criança enfrenta muitas dificuldades para afastar-se de sua mãe, (...), ela sofre muito e somatiza isso, podendo apresentar sintomas físicos, como: febre, vômitos, diarréias, tosse nervosa, bronquite de fundo nervoso, alergias etc. todos esses sintomas devem nos alertar para possíveis desajustamentos da criança a nova situação, mesmo que ela não apresente choro na creche (Rizzo, 2006, p. 161).

Segundo o autor, também é possível que o grande investimento emocional realizado pelo bebê durante o período de inserção o torne menos resistente a infecções. A “criança que fica na creche, sem brincar, deve receber muita atenção da educadora, pois também não está feliz nem adaptada; somente sua forma de reagir e expressar angústia e sofrimento é diferente da criança que chora e grita” (Rizzo, 2006, p. 159).

No entanto, todas essas reações são consideradas normais dentro do processo de adaptação e devem ser acompanhadas a partir de entrevistas com os pais (para esclarecer o que está acontecendo) tranquilizando-os e fornecendo informações para o educador, que poderá corrigir suas ações junto ao bebê (Rapoport, 2005).

Para avaliar a adaptação de um bebê, é importante levar em conta o tempo em que ele está na creche, pois esse processo não está resumido aos primeiros dias e pode se estender por alguns meses. Existem fatores que dificultam esse processo como faltas frequentes, irregularidades nos horários de entrada e saída, o período após as férias, as segundas-feiras (quando os bebês retornam à creche após o fim de semana em casa com os pais), e até mesmo quando ficam em casa alguns dias por estarem doentes (Rapoport, 2005).

Fein, Gariboldi e Boni (1993, citados em Rapoport, 2005) apontam que à medida que a criança vai se adaptando ao ambiente da creche, ela torna-se mais ativa fisicamente, menos agressiva, tende a apresentar melhor desenvolvimento em termos de sua oralidade, passa a interagir melhor com as outras crianças e a relacionar-se melhor com os adultos da creche.

Rapoport (2005) afirma que, um requisito essencial para uma boa experiência de separação, que conseqüentemente reflete numa adaptação à creche bem sucedida, é uma boa relação afetiva da criança com seus pais.

Situações estressantes entre o bebê e o ambiente podem ocorrer se os pais e as educadoras não permitirem ao bebê se adaptar às novas situações em seu próprio

ritmo. Além disso, o período de adaptação pode ser mais longo para bebês que receberem cuidados de má qualidade e/ou oriundos de famílias com muitos problemas (Rapoport, 2005, p. 23).

A autora ressalta que os estudos com relação ao processo de adaptação podem contribuir e favorecer a relação das educadoras com as famílias, a melhorar o espaço físico da creche, a organização de rotinas, o planejamento pedagógico e até mesmo na formação de todos os profissionais que trabalham com crianças nas instituições de educação infantil.

Portanto, há a necessidade de estudos mais aprofundados nessa área, já que não há literatura específica, e parece que as creches que consideram o processo de adaptação importante seguem mais ou menos a mesma linha, se diferenciando em termos de horários, de duração do período, idade das crianças, etc. e muitas vezes não é considerado que cada criança é um caso único e tem que ser avaliado separadamente.

Tudo que foi colocado até aqui está relacionado ao processo de adaptação, mas infelizmente por falta de literatura e pesquisas sobre esse assunto, aqui no Brasil, não foi possível apresentar uma definição clara do processo de adaptação assim como abordar uma gama maior de estratégias relacionadas ao processo de adaptação, pois parece não existirem muitas alternativas ainda nesse campo.

É interessante salientar que apesar de um aprofundado estudo a respeito da adaptação, realizado neste trabalho, foram encontradas pesquisas relacionadas sobre a separação mãe-bebê, a entrada precoce das crianças à creche, pesquisas sobre as conseqüências dos cuidados alternativos, sobre o processo de adaptação, mas na verdade, não existe muito consenso nem mesmo sobre o próprio conceito de adaptação à creche e menos ainda sobre os fatores relacionados. O que é mais intrigante, pois nada se encontrou sobre isso, foi de onde surgiu esse

modelo de adaptação que sofre apenas poucas diferenciações e é utilizado nas creches que se preocupam com esse processo.

Podemos imaginar que esse modelo possa ter surgido da prática, porém é só uma hipótese. Mas mesmo assim isso não responde outra questão importante que é se existem pesquisas que mostram se essa é realmente a melhor forma. Qual seria a melhor forma de se conduzir esse processo?

Entretanto, algumas pesquisas desenvolvidas recentemente colaboram com o desenvolvimento de novos conhecimentos e, conseqüentemente, com a melhoria na qualidade do atendimento infantil desta faixa etária. Iremos abordar três pesquisas relacionadas ao processo de adaptação à creche.

### **3.1.1 - Pesquisa 1: o *processo de adaptação segundo as educadoras.***

Essa pesquisa foi realizada em algumas creches de Porto Alegre, com o objetivo de estudar o processo de adaptação em creches. Foi elaborado um “questionário sobre adaptação do bebê à creche” com o objetivo de analisar como as educadoras caracterizavam a adaptação dos bebês em relação a vários aspectos. Esse instrumento foi elaborado para ser respondido individualmente pelas educadoras.

Nessa pesquisa, foram entrevistadas 41 educadoras (com idade que variou entre 20 e 61 anos), que atendiam crianças em creches particulares (62%) e públicas (38%), 21 dessas educadoras atendiam bebês de quatro a cinco meses e 20 atendiam bebês de oito a nove meses. O tempo de profissão variou de menos de um ano até 20 anos de experiência profissional. Com

relação à escolaridade, “44% das educadoras apresentava formação no ensino fundamental; 41% no ensino médio, e 15% no ensino superior” (Rapoport & Piccinini, 2000, p. 70).

O questionário com questões abertas investigou como é feito o processo de adaptação, quanto tempo demora e quais os indicadores para a criança estar bem adaptada, a ocorrência de retrocessos no processo, também a experiência da “educadora com bebês que tiveram uma adaptação fácil ou difícil” (Rapoport, 2005, p. 25). As respostas foram analisadas minuciosamente e agrupadas em categorias para cada tema analisado (Rapoport & Piccinini, 2000). É importante colocar que as respostas das educadoras “revelaram que a adaptação dos bebês à creche é um processo complexo e gradual no qual cada criança precisa de um período de tempo diferente para se adaptar” (Rapoport, 2005, p. 26).

Através dos questionários pôde-se observar, de “uma forma geral, o horário reduzido, nos primeiros dias de ingresso dos bebês na creche, tem sido utilizado pelas instituições (28 respostas no total das 41 entrevistadas)”, no entanto infelizmente “nem todas as creches parecem utilizar o horário reduzido como procedimento padrão para facilitar a adaptação dos bebês” (Rapoport, 2005, p. 27). Com relação ao tempo que os bebês levam para se adaptar, a maioria das educadoras respondeu que isso depende de cada criança. A incidência de relatos de retrocessos foi alta nas duas faixas etárias pesquisadas. Como fatores responsáveis pelo retrocesso, 11 das 41 educadoras colocaram o afastamento da criança da creche, seis educadoras relacionaram a fatores familiares e oito a fatores relacionados aos bebês. Em relação aos fatores que interferem na adaptação, os associados ao bebê, como a experiência de convívio social da criança, sua idade, o temperamento, questões de saúde, amamentação, etc. “foram os mais mencionados pelas educadoras, especialmente no caso dos bebês maiores” (p. 27). Entretanto, foram também mencionados fatores familiares. Segundo a autora, as respostas obtidas afirmam que a maneira

com que a mãe lida e encara a entrada do filho na creche influenciam nas reações que o bebê vai apresentar durante o período de adaptação (Rapoport, 2005, p. 28).

É importante destacar o que foi colocada pela maioria das educadoras com relação aos fatores que interferem na adaptação. A maioria delas responsabilizaram o bebê e a família por esses fatores, sendo que, muitas vezes as instituições não oferecem segurança, equipe adequada nem um lugar apropriado para receber a díade, que possibilitem a mãe ficar tranqüila e segura ao deixar seu bebê e conseqüentemente o bebê sinta segurança nesse ambiente facilitando à adaptação. Muitas das educadoras de creches e pré-escolas não têm o ensino fundamental, muito menos preparo para lidar com essas questões e acabam culpabilizando a mãe e o bebê pelas dificuldades que surgem nesse processo de inserção.

Segundo Rapoport (2005), para as educadoras a adaptação dos bebês maiores foi considerada um processo mais difícil e delicado do que a adaptação dos menores, elas colocaram que os bebês maiores demandam maior organização do período de adaptação e mais cuidados. É importante colocar que as reações de não adaptação dos bebês menores são diferentes das apresentadas por bebês maiores, que já se movimentam mais e tem capacidade de reagir de forma mais expressiva, chorando, agarrando-se aos pais, aceitando ou não o cuidado do educador (Rapoport, 2005). Os pequeninos ao chorar são consolados e distraídos com passeios, com gracinha, etc, e aparentemente não apresentam grandes dificuldades à nova rotina que é simplesmente imposta pelos pais e educadores à eles que tem recursos menos perceptíveis de mostrarem que não estão gostando.

E por isso, a autora ressalta a necessidade de mais estudos que contribuam para oferecer cuidados especiais para todos os bebês, sejam os pequeninos ou maiores durante o período de adaptação.

### **3.1.2 –Pesquisa 2: o processo de adaptação na Creche Carochinha.**

Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994), relatam que há um projeto de pesquisa a respeito do processo de adaptação de bebês à creche, desenvolvido na Creche Carochinha, da USP de Ribeirão Preto, em associação com o CINDEDI. “Essa é uma creche universitária e encontra-se em funcionamento desde 1985. A admissão das crianças é realizada por órgão da Universidade (Coordenadoria de Assistência Social – COSEAS) e obedece a critérios socioeconômicos, dedicando 70% das vagas aos funcionários e 30% aos docentes e alunos (graduação e pós-graduação)” (Amorim, Vitória, & Rossetti-Ferreira, 2000, p. 123).

A Creche Carochinha funciona há 22 anos e foi concebida como um local complementar ao cuidado da família, com quem compartilha a responsabilidade da educação da criança, oferecendo um contexto especialmente planejado para promover o desenvolvimento infantil. Organiza-se enquanto um espaço onde as interações das crianças são favorecidas, tanto com os adultos quanto com as outras crianças. Compreendendo a necessidade do processo de adaptação da criança e da família, essa creche programa cuidadosamente o ingresso das crianças e das famílias, de forma a promover o conhecimento e confiança mútuos, favorecendo assim a integração e o estabelecimento de vínculos, muito importante, entre elas e as educadoras.

A inserção é feita, conforma relatam as autoras citadas, gradualmente, só duas crianças por semana. Cada criança é introduzida em um período do dia - manhã ou tarde - o que possibilita às educadoras uma disponibilidade maior e preferencial no atendimento do recém chegado à turminha - o bebê e sua família. Num período que varia entre uma a duas semanas, os familiares são solicitados a permanecer junto à criança na creche. O tempo de permanência da

criança vai aumentando progressivamente e os pais são orientados a afastarem-se, gradualmente até que o bebê se sinta seguro no ambiente e possa assim ficar sem eles, em período integral.

Nesse estudo foram realizadas entrevistas, observações, gravações em vídeo e em áudio. Participaram do estudo 18 bebês do berçário e oito do mini-grupo (“sujeitos focais”), em um total de 26 bebês de cinco a 18 meses, que começaram a freqüentar a creche em março/abril de 1994, de forma gradual com o acompanhamento de seus familiares e dos educadores. O objetivo era registrar e analisar os processos de adaptação dos bebês, dos familiares e dos educadores envolvidos, durante a freqüência dos três primeiros meses, com um acompanhamento menos “intenso até o início do segundo ano na creche” (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1994, p. 06). Para isso foram feitas entrevistas, no início, semanais e depois quinzenais com os educadores, mães e técnicos envolvidos (Rosseti-Ferreira et al., 1994).

Por meio das filmagens foram feitas observações e identificadas situações e momentos em que ocorre a mediação por parte dos adultos, já que os bebês se comunicam basicamente de maneira não verbal, assim, através de posturas, choros, olhares, movimentos corporais, sorrisos, ritmos, vocalizações, etc, onde, o “motor” principal da “interação” são as “emoções”. Os adultos buscam se adequar, “esclarecendo e interpretando as situações, de forma verbal e não verbal” (Rosseti-Ferreira et al., 1994, p. 07), e atribuem significado aos sinais emitidos pela criança.

Essa pesquisa está estudando a “alteração nos equilíbrios”, a “adaptação a novos momentos” e também as “interações entre os elementos” que envolvem o processo de adaptação à creche (Rosseti-Ferreira et al., 1994, p. 07). As autoras pretendem com o estudo desempenhar uma função social importante de contribuir para o trabalho de formação do educador, fornecer subsídios para uma organização do espaço físico e do planejamento pedagógico da creche isso tudo envolvendo o período de adaptação.

### **3.1.3 – Pesquisa 3: o processo de adaptação de crianças na creche UFF.**

A creche Universidade Federal Fluminense (UFF) foi inaugurada por completo em novembro de 1998. Nessa creche trabalham professores, estagiários e bolsistas e atende os filhos de professores, funcionários e alunos da universidade com a idade entre um ano e meio até seis anos de idade.

O trabalho realizado com bebês que estão entre um ano e meio e dois anos e meio, é diferenciado dos demais e está baseado no projeto “Tempo per le Famiglie” desenvolvido por Susanna Matovani, em Milão. Esse projeto italiano nasceu como uma prática criada por psicólogos, pedagogos e educadores e “é promovido pela Secretaria de Educação da prefeitura de Milão, pela Fundação Bernard Van Leer e pelo conselho da Zona Quatro (Milão)” (Cordeiro et al., 2004, p. 02). O objetivo é oferecer “um espaço de apoio para os pais, tentando prevenir e lidar com os processos e dificuldades educacionais no cuidado e criação dos filhos” (Cordeiro et al., 2004, p. 02). Esse projeto acredita na importância da família no cuidado do bebê e proporciona um trabalho diferenciado de outras creches, pois a mãe permanece o tempo todo com o bebê.

O projeto “Tempo para Família” da creche UFF, foi introduzido pela coordenadora da equipe de psicologia da faculdade e surgiu da articulação entre dois trabalhos que já eram realizados dentro da Universidade Federal Fluminense a “Inserção das crianças, famílias e educadoras à creche”, e a “Observação da relação mãe-bebê pelo método de Esther Bick” (Cordeiro et al., 2004, p. 03). Esses dois projetos permitem acompanhar as diferentes relações estabelecidas pelo bebê desde o seu nascimento até a entrada na creche, e as modificações ocorridas durante esse período.

Inicialmente o “Tempo para a Família” durou três meses, de maio a julho de 2001. No início, as díades mãe-bebê ficavam na creche duas vezes na semana, depois três e, por fim, cinco vezes na semana e a quantidade de horas aumentava gradativamente de duas horas iniciais, para três, até completar quatro horas. A proposta foi oferecer um espaço onde os pais pudessem estar com seus bebês. O primeiro projeto teve que receber mudanças já que a demanda dos pais era a de um atendimento real de creche, não tendo tanto tempo disponível para estar com os bebês. Já com algumas mudanças, o segundo “Tempo para a Família” foi adaptado à necessidade dos pais, tornando o processo de inserção mais longo, no entanto, ainda mantendo o mesmo objetivo de receber a díade, privilegiando o contato afetivo e favorecendo uma maior interação entre pais, crianças e creches (Cordeiro et al., 2004).

Em 2001, foram selecionadas oito crianças. Após a seleção das crianças a equipe de psicologia e de serviço social contata os pais e realizam uma reunião para explicar como funciona o projeto “Tempo para Família” e tirar as dúvidas dos pais (Cordeiro et al., 2004).

As crianças que participam deste projeto entram na creche gradualmente, portanto, na primeira semana na segunda e na terça-feira, são destinadas duas horas de atividade, na quarta e na quinta-feira, são destinadas três horas de atividade, por fim na sexta-feira, quatro horas de atividade. Na segunda semana é utilizado o horário normal quatro horas para cada período.

Durante essas duas primeiras semanas, os pais ou familiares, permanecem na creche com a criança e participam de entrevistas com a enfermeira para esclarecer informações medicamentosas, alergias e também doenças e as equipes de psicologia e serviço social. Durante a segunda semana é realizada gradativamente a saída dos pais ou familiar, respeitando o tempo de cada criança ou dos pais para essa separação (Cordeiro et al., 2004).

A equipe de psicologia é responsável em apresentar, nas reuniões para os pais e educadores, o projeto “Tempo para a Família”, assim como, a proposta pedagógica da creche, o

espaço físico, esclarecer dúvidas, etc., e junto com os educadores planejar o espaço físico e as atividades a serem desenvolvidas nessas duas primeiras semanas (Cordeiro et al., 2004).

A equipe de psicologia da creche UFF acompanha as semanas de inserção através de observação individual de cada criança e preenche, ao final de cada dia, uma ficha, além de fazer registros de forma particular para posterior discussão com o grupo de supervisão e realização de relatórios que serão arquivados para consultas, se necessário, pela equipe de psicologia. Além disso, a equipe faz uma entrevista com os pais durante as semanas de inserção, para conhecer o histórico pregresso de cada criança e também estabelecer um maior contato entre todos. Após o primeiro mês do início do projeto, são feitas reuniões com os pais, para avaliar a entrada da criança na creche e feedback por ambas as partes (Cordeiro et al., 2004).

Segundo as autoras através desse estudo pôde-se verificar a importância do contato realizado entre a equipe da creche e os pais nas primeiras semanas de inserção, já que esta possibilita estabelecer um vínculo mais estreito pelas partes, “o que favorece uma melhor aceitação da criança do momento de entrada, pois ela pode perceber um ambiente de segurança e uma relação de confiança de ambas as partes” (Cordeiro et al., 2004, p. 05).

Através desse projeto foi possível, segundo as autoras, uma continuação da observação de crianças que participaram do projeto “Observação da relação mãe-bebê pelo método de Esther Bick” após sua entrada na creche UFF, e também, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças que entraram no primeiro ano do projeto e permaneceram na creche até 2004. Possibilitou um espaço para desenvolver estágio curricular e pesquisas de extensão em psicologia voltados ao desenvolvimento infantil. E também, permitiu a possibilidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento que apresenta trabalho nessa creche.

Pode-se observar, portanto, pelo relato das três diferentes experiências apresentadas que o horário reduzido nos primeiros dias é realmente um recurso facilitador no processo de adaptação,

assim como também, o tempo que a criança leva para se adaptar vai depender de cada criança e de cada família. A pesquisa 1, mostra a visão das educadoras com relação à adaptação, pôde-se perceber através das respostas dessas educadoras que elas culpabilizam a família e a criança por dificultarem o processo de adaptação. As pesquisas 2 e 3, são relatos de experiências de adaptação em duas creches diferentes, nesses relatos há semelhanças e diferenças do modo de conduzir a adaptação. Elas se assemelham ao solicitar a presença de um familiar com a criança nos primeiros dias na creche, fazem entrevista com os pais, também com relação ao horário reduzido na primeira semana que devem aumentar gradualmente, ambas utilizam duas semanas para o processo de inserção, as duas programam cuidadosamente o processo de inserção e preocupam-se em estabelecer um vínculo entre família-criança-creche. A pesquisa 2 se diferencia da pesquisa 3, quando estabelece a entrada de apenas duas crianças por período que estejam em processo de adaptação, já que a pesquisa 3 inicia um grupo de oito crianças de uma vez. A pesquisa 3, aborda o trabalho feito pela equipe de estagiárias de psicologia e professoras da faculdade mostrando toda uma preocupação em articular da melhor maneira o processo de inserção. Aproveitando a comparação dessas pesquisas, ressaltamos novamente, a pouca diferença encontrada entre os processos de adaptação realizados em diferentes creches.

No conjunto podemos afirmar que há boas intenções nas tentativas de adaptar as crianças e fazer com que o processo seja menos traumático tanto para elas como para suas famílias. Há muito trabalho de pesquisa ainda a ser realizado neste campo que só há bem pouco tempo começou a ser explorado.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a creche vem se tornando uma necessidade significativa da população desde a industrialização, quando as mulheres começaram a sair do ambiente doméstico, e passam cada vez mais, a trabalhar fora de casa, seja por realização profissional ou por necessidade financeira. Desde então as mulheres lutam por esse espaço, e nos últimos 20 anos vêm sendo reconhecido esse direito. A partir da constituição de 1988, a educação infantil passou a ser um direito das crianças, dever do estado e opção da família e desde a LDB de 1996 passou a ser a primeira etapa da educação básica. No entanto, vemos que por ser um fenômeno recente em nosso país, o atendimento de crianças pequenas em creches ainda gera controvérsias e incertezas e o papel da instituição com relação ao cuidar, educar e o processo de adaptação ainda não estão bem definidos.

A creche ainda está muito vinculada à imagem assistencialista que a acompanha desde seu surgimento no século XIX na Europa e século XX no Brasil. Trabalhar com crianças pequenas ainda não é um trabalho valorizado neste país é visto como uma tarefa fácil que não precisa de profissionalização, no entanto atualmente a polêmica entre o cuidar e o educar gerou a necessidade do governo cobrar, estipular uma data e fornecer recursos para capacitar os profissionais de Educação Infantil, com a Década da Educação que teve de ser prorrogada por mais sete anos, até 2014.

Conclui-se com isso, um descaso do Governo com relação às instituições de educação infantil, principalmente, as relacionadas a crianças de zero a três anos. O desenvolvimento e aprendizagem do bebê e da criança pequena ainda é desconhecido por grande parte dos profissionais de educação e subestimada por muitos que formulam as políticas educacionais. A

maioria das creches ainda não proporcionam o espaço de desenvolvimento, cuidado e educação adequado para as crianças pequenas, e poucas preparam o ambiente para receber o bebê e a família nos primeiros dias na creche.

O processo de adaptação ainda é pouco estudado, mas os estudos mostram que costuma ser um período difícil que demanda disponibilidade de tempo, conhecimento do processo, consciência das dificuldades que podem surgir. O processo de adaptação é um processo complexo que não envolve só a criança, mas todos, desde o bebê, a família e a educadora que têm de se reorganizar num novo ambiente e nova relação que será estabelecida entre os três.

As diferentes estratégias que foram encontradas nas pesquisas e estudos realizadas são bastante semelhantes entre si, coincidindo em vários pontos e diferenciando-se em poucos, considerados facilitadores desse processo como: a presença da mãe ou familiar na instituição junto com a criança para passar segurança e auxiliar na exploração do ambiente nos primeiros dias; o horário reduzido recomendando que nos primeiros dias sejam apenas duas horas e ir aumentando gradualmente até completar o horário que a criança frequentará a creche; a presença da mãe nos primeiros dias dentro da sala com a criança foi ressaltada na pesquisa 3, como muito importante no processo, contribuindo para uma adaptação mais rápida no entanto, os outros estudos mostram que deve ser realizada de forma cautelosa, ou mesmo nem deve entrar na sala, para não estender o processo e torná-lo mais difícil do que já é; a entrevista com os pais antes de iniciar o processo de adaptação ou mesmo durante os primeiros dias foi ressaltado na pesquisa 2, 3, e também por Rapoport (2005), ser importante para a instituição e para o educador levantarem informações sobre o bebê desde alimentação à doenças, ou possíveis medicamentos, também para esclarecer as dúvidas dos pais e fornecer informações sobre como vai se desenvolver o processo de adaptação; A pesquisa 1 e os estudos mencionados por Rizzo, ressaltam que a adaptação de bebês menores é mais fácil do que de bebês maiores. Colocamos que isso pode acontecer porque

os bebês menores têm recursos de expressão menos perceptíveis que os maiores, sendo ignorados pelos educadores e mesmo pelos pais. Rizzo (2006) abordou um aspecto que não foi mencionado nos outros estudos, destacou que para facilitar esse processo a mãe deve evitar beijá-la, abraçá-la para não tornar mais difícil essa separação.

Os estudos encontrados sobre o processo de adaptação não foram suficientes para identificar de onde os autores se embasam para orientar o processo dessa forma. Os autores colocam passo a passo como orientação para pais e educadores como deve ser realizado esse processo, e apesar de orientarem que cada caso é diferente, não trazem uma flexibilidade na estratégia de adaptação.

Ainda não existiu um consenso sobre o próprio conceito de adaptação talvez por ainda ser um processo embrionário. As estratégias de adaptação realizadas pelas creches seguem mais ou menos um modelo, se diferenciando muito pouco entre uma e outra. Isso levantou a questão da escassez de pesquisas que esclareçam se essa realmente é a melhor forma. O que parece é que não há outras opções de estratégias que se diferenciem realmente desse modelo “padrão” utilizado pelas creches, para uma comparação e poder conduzir da melhor maneira esse processo.

Entretanto, verificou-se através dos estudos literários que, apesar dos processos de adaptação utilizados nas creches atualmente não mostrarem grandes diferenças, é ressaltado que cada caso é único e envolve um grupo de pessoas diferentes. Observar e acolher essas diferenças, programando esses primeiros dias receber essa família e o bebê na creche da melhor forma é um papel importante para o educador, psicólogo e para a instituição.

O trabalho do psicólogo junto com o educador, auxiliando à família e o bebê nesse processo, pode ajudar a mãe e o bebê a adquirem condições psicológicas e emocionais necessárias para enfrentarem o processo de separação, as mudanças na rotina, no ambiente todo novo, cheio de estímulos e pessoas diferentes em que ambos terão de se adequar. É importante a

presença de uma pessoa capacitada para pesquisar, observar e que saiba como articular esse processo delicado, porém o que percebemos através dos estudos e pesquisas feitas para realizar este trabalho é que em muitas creches o psicólogo ainda não faz esse papel de estudar o processo de adaptação, de planejar e organizar o ambiente para que seja acolhedor e propício para o desenvolvimento integral da criança pequena.

Conclui-se portanto que o processo de adaptação, apesar de mostrar -se muitas vezes um período crítico para todos os envolvidos, ainda é pouco explorado na literatura de educação infantil, e as estratégias de adaptação, de acordo com as revisões literárias e as pesquisas consultadas para realizar este trabalho, sofrem poucas variações seguindo mais ou menos um mesmo padrão, mas sem muita clareza de quais foram os critérios para se seguir uma ou outra estratégia.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A Mãe de Família (1879 a 1888): *Jornal científico, litterário e Illustrado*: educação da infância: hygiene da família. Rio de Janeiro.
- Amorim, K. S., Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2000). Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. CINDEDI. Recuperado em: 28 Out. 2007, da SciELO (Scientific Eletronic Library Online): [www. Scielo. Br](http://www.Scielo.Br)
- Aries, P. (1973). *Historia social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Badinter, E. (1986) – *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. São Paulo: HUCITEC.
- Bazilio, L. C. & Kramer, S. (2006). *Infância, Educação e Direitos Humanos*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Brasil Leis, Decretos. Lei n.º 394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP.
- Cerisara, A. B (2002). *Professores de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Chaves, J. M. P. (2001). *Relacionamento são coisas vivas: o papel da creche*. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 140-142, jul.

- Cordeiro, A., Pereira, C., Andrade, N., Mourão, A & Picanço, M. (2004). Inserção de crianças na creche UFF: projeto tempo para família. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte.
- Cunha. A. G. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa. 2 ed.* Nova Fronteira Editio.
- Didonet, V. (2001). *Objetivos e metas para a creche no Plano Nacional de Educação.* Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 147-150, jul.
- Gohn, M. G. M. (1985). *A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo.* Petrópolis: Vozes.
- Kramer, S. (2006). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.* 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Kuhlmann Jr., M. (2000). *Educando a infância brasileira.* In: Lopes, E. M., T. Faria. Filho, L. M., Veiga, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 469- 496.
- Libâneo, J. C. (1986) *Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico - social dos conteúdos.* 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Ministério da Educação. (2006). *Parâmetro nacional de qualidade para a educação infantil.* Secretaria de Educação Básica. Volume 2, Brasília.
- Oliveira, Z. M., Mello, A. M., Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2001). *Creches: Crianças, faz de conta & cia.* Petrópolis: Vozes
- Postmam, N. (1994). *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia.

- Rapoport, A. (2005). *Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadores*. Porto Alegre: Editora Mediação
- Rapoport, A. & Piccinini, C. A. (2000). Concepção de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. Recuperado em: 29 Set. 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www. Scielo. Br](http://www.Scielo.Br)
- Rapoport, A. & Piccinini, C. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. Recuperado em: 29 Set. 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www. Scielo. Br](http://www. Scielo. Br)
- Rapoport, A. & Piccinini, C. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. 9(3), Recuperado em: 29 Set. 2007, da SciELO (Scientific Electronic Library Online): [www. Scielo. Br](http://www. Scielo. Br)
- Revah, D. (1994). *Na trilha da palavra “alternativa”: a mudança cultural e as pré-escolas “alternativas”*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH-USP.
- Rizzo, G. (2006). *Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rosemberg, F., (1989). *O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil*. In: (org.) Creche. São Paulo: Cortez.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Vitória, T. (1994). A Creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. Disponível em: [www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online). Recuperado em: Out. 2007.
- Sanches, E. C. (2003). *Creche: Realidade e Ambigüidade*. Petrópolis: Vozes.

- Saviani, D. (1991). *Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Unesco (2004). Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas. Brasília: Unesco- Brasil.
- Unesco (2006). Mensagem do Diretor geral da UNESCO, Koichiro Matsuura, por ocasião do Dia Internacional da Alfabetização. (8 de setembro, 2006) Disponível em: [www.unesco.org.br/noticias/opinioao](http://www.unesco.org.br/noticias/opinioao). Recuperado em: Nov. 2007.
- Vieira, L.M.F. (1986). *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte. UFMG.
- Yamaguti, D. M. N. (2001). *A trajetória das creches: do bem-estar à educação - a experiência de São José do Rio Preto (SP)*. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 143-146, jul.