

CUIDADO OU EDUCAÇÃO? A PRÁTICA EDUCATIVA NAS CRECHES  
COMUNITÁRIAS DE CURITIBA  
Elisabet Ristow **Nascimento** – UTP  
Ademir Valdir dos **Santos** – UTP

### **Partindo de documentos e políticas... Chegando às instituições pesquisadas**

De acordo com Bujes (2001), a educação infantil realizada de modo complementar à família, ou seja, a encargo de instituições educativas cuja finalidade social é a formação das crianças, é algo recente:

...durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. (Bujes, 2001, p.13).

Quanto à educação da infância no Brasil, Kramer (2006) mostra que nos anos 1970 o atendimento às crianças de zero a seis anos era caracterizado por um modelo de educação compensatório, ou seja, que pretendia a compensação de carências e defasagens fossem essas de origem cultural, social ou lingüística, beneficiando a infância das camadas populares. Mas, a partir dos anos 1980, caminhou-se rumo à atualidade com intenções de superar, do ponto de vista de políticas e práticas destinadas à formação infantil, aquelas concepções que caracterizavam as crianças com base nas suas carências, deficiências, imaturidades e defasagens:

...estudos contemporâneos da antropologia, sociologia e da psicologia ajudaram a entender que às crianças foi imposta uma situação desigual; combater a desigualdade e considerar as diferenças é tarefa difícil embora necessária se a perspectiva que se objetiva consolidar é democrática, contrária à injustiça social e à opressão. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser considerada ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças. (KRAMER, 2006, p.800).

A criança como sujeito de direitos, como integrante de grupos sociais e de uma classe, como ser capaz de participar ativamente no âmbito da cultura: em torno dessas novas concepções historicamente engendradas vem sendo realizados os debates mais atuais

sobre a atenção à infância e as formas de atendimento infantil institucionalizado.<sup>1</sup> Quanto a essa perspectiva de uma infância como fonte de criação e recriação cultural e ao papel da escola como lugar vinculado a tais práticas sociais, Sarmento (2007, p.19) explica:

...advém da mudança de uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos.

Tais concepções mais recentes sobre a criança e seu atendimento institucional, embasadas num movimento criador de novas idéias e práticas educacionais, disseminaram-se no panorama internacional (UNESCO, 2006; OECD, 2006). Nesse sentido, também no Brasil foi sendo elaborado um alinhamento com o que preconizam as políticas internacionais contemporâneas.

O relatório Educação e Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios (UNESCO, 2002) apresenta os resultados de um cuidadoso estudo temático focalizando as políticas de educação e cuidado da primeira infância implementadas por doze países membros da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE ou OECD, se considerarmos a expressão inglesa *Organization for Economic Co-operation and Development*). A publicação deste como de outros documentos no Brasil veio na direção de subsidiar políticas locais de atenção à infância, com a disponibilização de referenciais parametrizados pelas análises internacionais e por suas orientações quanto à educação.

Nos citados documentos, seja naquele de autoria da OECD como nos assinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é cunhada a expressão “educação e cuidado na primeira infância” (ECPI), na qual sublinhamos o binômio “educação e cuidado”. E quanto à denominada “primeira infância”, explica-se: esta se refere às crianças que não tenham atingido a idade de frequência escolar obrigatória, seja qual for a estrutura, o modo de financiamento, o horário de funcionamento e os conteúdos dos programas; além disso, prevê os vínculos com outras áreas de

---

<sup>1</sup> Como recorda Kramer (2006, p.799), “...a educação infantil é, desde a Constituição de 1988, direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a LDB de 1996, a primeira etapa da educação básica.”

intervenção do poder público: a saúde, o emprego, a integração social e o apoio das famílias (Cf. UNESCO, 2002, p.23).

A delimitação de uma faixa etária correspondente à primeira infância abrange discussões que entendem tal período como do nascimento até os oito anos de idade; outras consideram essencial localizar um extremo desse intervalo temporal no período de ingresso na escola obrigatória, o que em várias realidades se dá por volta dos seis anos; manifesta-se ainda, nesse âmbito, a preocupação com as crianças com idade inferior aos três anos (Ibid., p.23). Fica explícito, todavia, o consenso de que “educação e cuidado” são aspectos necessários e indissociáveis quando se pensam serviços de qualidade destinados às crianças.

A expressão “educação e cuidado na primeira infância”, mesmo com seus limites, posiciona elementos-chave quando se leva em consideração o atendimento à infância, permitindo a conjugação de elementos que são divergentes quando as realidades de diferentes países são postas em foco. Admitindo e nutrindo as polêmicas nesse âmbito, institui variáveis que levam em conta as possibilidades semânticas do que possa ser entendido como “assistencial” em oposição ao que possa ser significado como “educativo” ou “pedagógico”:

Alguns países estabelecem uma distinção entre “jardim de infância”, que se ocupa das crianças enquanto os pais estão trabalhando, e “educação pré-escolar” destinada a favorecer o desenvolvimento da criança e prepará-la para se integrar na escola. Na prática, a divisão não é clara na medida em que, em certas estruturas ditas de “cuidado”, existem possibilidades de ensino, enquanto as estruturas educativas oferecem cuidado às crianças. [...] Alternativamente, a expressão ECPI indica a abordagem integrada e coerente de uma política e de serviços que incluem todas as crianças e seus pais, independentemente do *status* profissional ou socioeconômico. Essa abordagem reconhece também que tal legislação poderá satisfazer um amplo leque de objetivos, inclusive o atendimento, a aprendizagem e o apoio social. (Ibid., p.23)

Visitar os documentos internacionais destinados às análises da Educação Infantil, uma vez que norteiam políticas e práticas, permite um diálogo crítico com as concepções de atendimento à infância, uma vez que considera a natureza mesma das crianças e os seus direitos universais, independentemente do local geográfico onde se situam.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> O Relatório Conciso – Bases sólidas: educação e cuidados na primeira infância (UNESCO, 2006), por exemplo, considera experiências educacionais e formativas de atenção à criança em países de todas as regiões do mundo., situando-as no panorama de atendimento universal cujo objetivo é a Educação para Todos (EPT,

Uma abordagem integrada da “educação” e do “cuidado” é trazida no conjunto de documentos que compõem os relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos, os quais se dedicam à Educação para Todos (EPT, ou em inglês EFA, *Education for All*). Sua preocupação diz respeito ao alcance de padrões mínimos de aprendizagem na educação primária, secundária, na alfabetização de adultos, bem como na primeira infância. Especificamente quanto à infância, localizamos no documento vinculado ao Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, que leva em conta indicadores para a América Latina e também para o Brasil, a seguinte abordagem:

As definições formais da ECPI variam. Este Relatório adota uma abordagem holística: a ECPI tem como objeto o apoio à sobrevivência, ao crescimento, desenvolvimento e à aprendizagem das crianças – o que compreende ocupar-se da saúde, nutrição e higiene bem como do desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional – desde o nascimento até sua entrada na escola primária em ambiente formal, informal e não-formal. (UNESCO, 2006, p.5).

Convém lembrar que a atenção às crianças de zero a seis anos e aos seus direitos inerentes, as políticas educacionais no setor da Educação Infantil, bem como as práticas educativas desenvolvidas – tudo isso tem assumido uma posição cada vez mais destacada nos debates sobre a educação brasileira.

Nossa pesquisa se debruça justamente sobre um espaço específico de atendimento às crianças: os Centros de Educação Infantil (CEI) Conveniados à Rede Municipal de Curitiba, no Paraná. Os CEIs Conveniados, instituições predominantemente de base institucional filantrópica e comunitária e de caráter privado, assinam um Termo de Convênio com a Secretaria Municipal de Educação de modo a fazer o atendimento das crianças de forma complementar ao órgão municipal.

Nesse sentido, questionamos sobre a preocupação e intencionalidade para com a educação e cuidado das crianças nessas instituições educacionais destinadas ao atendimento infantil: preconizam o teor das políticas públicas e apresentam algum acordo com os pressupostos dos documentos internacionais que tratam da ECPI?

---

ou EFA – *Education for All* ), adotado como meta por 164 países em Dacar, no ano de 2000 (Cf. UNESCO, 2006, p.7).

Considerando tais referências, igualmente, perscrutamos sobre as concepções de criança e a forma como os educadores dos CEIs Conveniados atuam com as crianças pequenas, inquirindo sobre as possibilidades das práticas pedagógicas que se delineiam.

### **Considerações metodológicas: caracterização do campo e do instrumento de pesquisa**

Nesta seção apresentamos uma breve caracterização do campo de pesquisa e do instrumento de pesquisa utilizado. Trazemos alguns dados sobre a história dessas instituições de atendimento institucional à infância na cidade de Curitiba, focalizando elementos de sua trajetória. A seguir, descrevemos aspectos da estruturação de um questionário elaborado e aplicado aos educadores da infância dos CEIs Conveniados da capital paranaense.

Os Centros de Educação Infantil Conveniados são instituições filantrópicas ou comunitárias para o atendimento da criança de zero a cinco anos de idade, sendo assim denominados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Foram “integrados à Rede Oficial do Município, a partir de 1984”, gradativamente, com a implantação do Programa Creche (1983), dentro do plano de desfavelamento e reposicionamento das famílias para conjuntos habitacionais na periferia da cidade. (CURITIBA, 2006, v.1, p. 22). De acordo com esta mesma fonte, a necessidade de atendimento às crianças em idade pré-escolar já havia sido mencionada nos quatro Planos de Ação da Rede Municipal de Ensino, referentes aos anos de 1968, 1975, 1980 e 1983. O Plano Educacional de 1968, elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), registrava que apenas uma pequena parcela da população residente em regiões mais centrais da cidade recebia atendimento pré-escolar.

Naquele período, a Educação Infantil, considerada preparatória para o Ensino Fundamental, baseava-se em atividades de brincadeiras, no desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e na aprendizagem de hábitos e atitudes (Ibid., p.3). Já no Plano Educacional de 1975 apresentou-se um caráter educacional estruturado em uma concepção da criança “vir a ser”, preocupando-se com as carências que poderiam reter a criança na primeira série, visando o treino de habilidades e atitudes e exercícios de coordenação motora. Portanto, com caráter compensatório.

No entanto, as Políticas Públicas para Educação Infantil no município se desenvolveram, verificando-se a construção de creches e o investimento na formação de professores/educadores, a indicação de pedagogos concursados para os cargos de direção, exemplos de uma busca pela consecução de políticas educacionais e pela melhoria nas estruturas físicas destinadas ao atendimento das instituições públicas.

Nas Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba (CURITIBA, 2006) se anuncia que o atendimento à criança de zero a seis anos nas creches da vizinhança acontecia em espaços domiciliares sob cuidados de pessoas da própria comunidade. Eram espaços que procuravam substituir a atenção da mãe aos filhos e as liberavam para o trabalho remunerado nas comunidades onde tinham grandes dificuldades socioeconômicas e o elevado número de crianças na composição familiar. (CURITIBA, 2006, v. 2, p.4). Apesar das Diretrizes não detalharem esse processo de transformação, induz-se ao entendimento de que as creches da vizinhança na sua maioria são os Centros de Educação Infantil (CEIs) – Conveniados de hoje. Fica localizada na década de 1990 uma proposta de atendimento à criança nas creches, pela extinta Secretaria Municipal da Criança, buscando ampliar o atendimento municipal efetivando “convênios de cooperação técnico–financeira com entidades não governamentais filantrópicas mantenedoras de creches denominadas comunitárias, pioneiras no atendimento à criança em regime de creche em Curitiba” (Ibid., p.4).

As mantenedoras dos CEIs Conveniados são, na sua maioria, associações comunitárias, filantrópicas e congregações religiosas, que buscam no poder público uma parceira financeira que as auxilie, prioritariamente, na folha de pagamentos, na compra de alimentos e materiais de limpeza, no pagamento das contas de luz e água, entre outros. A aplicação dos recursos financeiros recebidos da Prefeitura Municipal de Curitiba varia de acordo com as condições de cada entidade. Muitas são modestas, principalmente as de ordem comunitária. Nesta contextualização histórica fica evidenciada uma característica no que se refere ao atendimento à criança pequena no município, indicada pela afiliação, em diferentes momentos, à Assistência Social ou à Educação:

Nos últimos vinte e oito anos, o atendimento e a educação das crianças com idade entre zero e seis anos da rede pública em Curitiba foram pensados e organizados por duas estruturas da Prefeitura Municipal de Curitiba: uma ligada à área da Assistência, e outra, à área da Educação. Assim, a história aqui contada vai

entrelaçando ações desenvolvidas por essas duas instâncias, que culminaram, em abril de 2003, com a integração dos Centros Municipais de Educação Infantil à Secretaria Municipal da Educação. (CURITIBA, 2006, v. 2, p. 6).

Desse modo, as políticas públicas de atendimento a criança de zero a seis anos foram orientando gradativamente as instituições da rede municipal oficial e também os CEIs Conveniados, em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Especificamente, desde o segundo semestre de 2004 os CEIs Conveniados recebem o acompanhamento e a orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (Ibid.). Este movimento de institucionalização do atendimento às crianças em Curitiba pode ser compreendido no cenário mais amplo de expansão do sistema educacional de atendimento à infância no país, como resposta à legislação exarada e aos indicadores postos pelos documentos internacionais tratando da questão:

As creches comunitárias, no Brasil, foram incentivadas pelo UNICEF, a partir de 1979. A expansão deu-se na década de 1980, com os movimentos sociais (associações de moradores, grupos de luta contra a carestia, etc.). Atendendo ao dispositivo legal, passaram a ser assumidas pelas secretarias municipais de educação em 2002. (KRAMER, 2006, p.805).

Atualmente são 86 instituições desta natureza, espalhadas nos vários bairros de Curitiba, porém, devido à dificuldade de contato com algumas mantenedoras, a pesquisa atingiu um universo de 82 CEIs Conveniados. A investigação realizada se embasou na elaboração e aplicação de um questionário, sendo que cópias deste instrumento foram enviadas aos educadores em todas as unidades. De um total de 1027 cópias distribuídas, houve um retorno de 383 questionários respondidos e validados.

Quanto à estrutura do questionário, de início solicitava do respondente dados para a elaboração de um perfil desses educadores: sexo, data de nascimento, religião, escolaridade e dados sobre a formação inicial e frequência a atividades de formação em serviço ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação; perguntou-se ainda pelo tempo de atuação no mesmo CEI e o há quanto tempo trabalha com crianças de zero a seis anos. De modo a atingir os objetivos deste estudo, o questionário destacava uma questão norteadora quanto à prática educativa, ou seja, quanto ao trabalho com as crianças: “O que você mais gosta de fazer quando está com as crianças no CEI?”

Os dados coletados nessas duas questões foram submetidos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), sendo que dentre o conjunto de técnicas analíticas optamos pela modalidade de análise categorial.<sup>3</sup> Explicamos que a análise de conteúdo é dividida em três fases: a pré-análise, a exploração material e o tratamento dos dados - a inferência e a interpretação.

A pré-análise requisitou preparar e conhecer o conteúdo dos 383 questionários, organizando o material para facilitar a visualização e, pouco a pouco, incorporamos as primeiras impressões das respostas. O conjunto de respostas é tabulado e submetido à frequência de ocorrência de palavras-chave. Foram quantificadas as frequências de termos vinculados a concepções de infância e às práticas pedagógicas desenvolvidas nos CEIs Conveniados. Desta tabulação resultou uma leitura flutuante, através da qual pudemos refletir sobre hipóteses prévias.

A segunda fase de análise, correspondente à codificação e categorização, exigiu uma minuciosa verificação das mensagens produzidas pelos educadores. Direcionamos nossa atenção às mensagens expostas, mas procuramos ir além do aparente, buscando as entrelinhas das interlocuções apresentadas. É importante direcionar atenção a cada uma das respostas, mas também procurar verificar todo o contexto do *corpus* em análise. Em meio às unidades de registro possíveis elegemos o tema como elemento principal para direcionar as análises, objetivando identificar núcleos de sentido nas afirmações. Por meio das regras de enumeração utilizadas (frequência, presença, ausência, intensidade) identificamos índices, que forneceram suporte para que a escolha das categorias fosse realizada posteriormente.

### **Sobre o perfil dos educadores e aspectos de sua formação**

Os dados do perfil dos educadores trazem indicadores importantes para que se questione a natureza da formação ofertada em nosso país, quais os espaços de formação que levam em conta as especificidades do atendimento da Educação Infantil e mesmo a

---

<sup>3</sup> Para maior detalhamento sobre o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin sugerimos a consulta de sua obra intitulada Análise de Conteúdo, da qual há edições atualizadas.



natureza dos currículos existentes: Quem são os alunos e as alunas da pedagogia no que se refere ao gênero (maioria de mulheres); idade (jovens e adultas); sua classe social (das classes populares a maioria)? E pensar também na qualidade acadêmica da sua escolaridade. (KRAMER, 2006, p.808).

Nas instituições há esmagadora presença feminina entre os educadores (98,4%), sendo que, dentre os 383 respondentes, apenas seis são do sexo masculino. Quanto à faixa etária, a maioria tem idade entre 20 e 40 anos (69,9%), predominando os nascidos entre 1971 e 1980 (35,8%). A maior parte atua no mesmo CEI há menos de dois anos: são 170 educadores (44,4%); ali atuando no mínimo há dois e, no máximo, há quatro anos, são 17,7%, enquanto outros 9,3% estão em atividade num intervalo que computa entre 4 e 6 anos de atividade; significativo é o número de educadores que atuam há mais de seis anos na mesma instituição, 26,6%. Fica perceptível um quadro de educadores com pouco tempo de experiência na área, embora haja um quinto dos educadores com mais de seis anos de casa, aproximadamente. A existência de um grupo que trabalha há pouco tempo pode indicar rotatividade funcional, permitindo lançar dúvidas sobre a sua qualidade no atendimento às crianças.

Quanto ao tempo de “trabalho com crianças” em instituições desta natureza, mas não necessariamente no mesmo CEI, temos que 118 educadores – 30,8% - tem menos de dois anos de experiência; uma outra parcela dos educadores, 20,8%, possui entre 2 e 4 anos de experiência, outra parte significativa trabalha com crianças há no mínimo 4 e, no máximo, há 6 anos, totalizando 13,3%; já com tempo de atuação no campo por um período que supera os seis anos de atividade, há 32,9%. Mantido o foco na variável tempo de atuação em instituição educativa da natureza do CEI, percebemos que as respostas quanto ao tempo de trabalho com crianças indicaram redução na quantidade de educadores com menos de dois anos de atividade, se considerado o campo mais amplo de atividade na rede de instituições de atendimento à infância existente. Também houve indicação de aumento, entre os educadores, do percentual daqueles com maior tempo de atuação, chegando quase a um terço dos respondentes.

Quanto à escolaridade e elementos da formação inicial, há 167 educadores (44%) que possuem formação em nível de Magistério, 53 com Graduação em Pedagogia (14%), enquanto outros 105, o que corresponde a 27%, estão cursando a Pedagogia em nível

superior; 26 deles (7%) estão freqüentando o Magistério e 32 educadores informaram escolaridade de diferentes naturezas correspondendo a 8%, tais como artes; auxiliar de enfermagem; bacharel em ensino religioso; fisioterapia, química, serviço social, técnico administrativo, engenheiro florestal, massoterapeuta e outros.

Sobre a formação em serviço e que se refere aos cursos, oficinas e palestras oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação em que participaram, os educadores indicaram uma variedade de atividades presenciadas. Foram citados cursos como: Sinais de Alerta (78 citações), Musicalização (71), Contação de Histórias (47), Sucata (30), Literatura (30), Desenvolvimento Infantil (28), Primeiros Socorros (26), Artes (25), Criança Segura (24), Jogos e Brincadeiras Infantis (21), Teatro (20), Educação Especial (19), entre outros.

Se pensarmos na natureza da formação necessária para um atendimento em conformidade com o que preconizam os documentos internacionais e ainda a legislação brasileira, em torno do binômio educação e cuidado, indagamos sobre a quase inexistência, no rol de atividades de formação contínua identificado, de componentes privilegiando a integralidade dos aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, sociais e afetivos das crianças. Por exemplo, embora se trate também do atendimento de crianças de zero a três anos, foram citadas, entre outras, propostas como: organização do espaço (1 citação), dobradura (4), estimulação para bebês (1), alimentos (1), desenvolvimento da linguagem (2), cantigas de roda (3), lactarista (6), dança (2), pintura para bebês (1), berçário (16), mama nenê (18). Diante de tais títulos, conjecture-se sobre o que aprende um educador da infância no curso “mama nenê”, no “eu conto, tu contas” ou no curso “pintura para bebês”? Quais perspectivas formativas tais cursos privilegiam? Quais cuidados? Qual educação? Que aspectos pedagógicos são atendidos e de que maneira?

Lembra-nos Kramer (2006, p. 804-5) que a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil é um direito e uma necessidade, que deve comprometer as instâncias governamentais quanto aos aspectos do processo formativo dos educadores, na busca de superação tanto das incertezas que a realidade das instituições de atendimento às crianças configura como daquelas dúvidas sobre as possibilidades de construção de uma carreira profissional. Juntamo-nos à Kramer em seus questionamentos sobre as questões da formação profissional e quanto ao currículo das instituições, uma vez que os dados obtidos

em nossa pesquisa apontam para a necessidade de discutir ainda mais as políticas de Educação Infantil, num cenário em que:

...creches, pré-escolas e escolas continuam funcionando e recebendo crianças sem reconhecer o direito dos profissionais à formação continuada. Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira. (Ibid., p.806).

### **Cuidado ou Educação? O fazer com a criança**

Nas respostas à questão “O que você mais gosta de fazer quando está com as crianças no CEI?” As educadoras apresentaram um rol de atividades que realizam naqueles espaços educativos, evidenciando concepções de atendimento subjacentes. As maiores frequências nas respostas permitiram a construção de sete categorias, listadas a seguir: **brincar; contar histórias; cantar; cuidar; atividades pedagógicas; conversar; dançar.**

Quando buscamos analisar o fazer com a criança, cuidado e educação podem efetivamente apresentar-se como elementos centrais norteadores do atendimento à infância. Ratifica-se, no panorama local, a perspectiva dos documentos internacionais como aquela da UNESCO (2002, p.23), pois “Na prática, a divisão não é clara na medida em que, em certas estruturas ditas de “cuidado”, existem possibilidades de ensino, enquanto as estruturas educativas oferecem cuidado às crianças”.

As concepções de atendimento que emergem das falas dos educadores dos CEIs Conveniados são discutidas em relação ao binômio cuidado e educação. É perceptível no elenco de categorias que emergem das respostas dos educadores, que há atividades compreendidas como necessárias ao atendimento infantil que são mais vinculadas a aspectos pedagógicos, de ensino, enquanto outras indicam uma maior despreocupação, por serem mais “soltas”, menos vinculadas a um planejamento educacional formal.

Assim sendo, o **brincar** é eleito como aquilo que efetivamente deve fazer parte do atendimento das crianças. Vincula-se fortemente à concepção de infância como lugar da brincadeira, dos jogos, do lúdico. Estas atividades se relacionam, ainda, às concepções de infância partilhadas pelos educadores ouvidos, na medida em que ser criança foi concebido

como brincar, associado por sua vez a uma condição de “ser feliz”, de “ser livre” e de “inocência”. Ao aparecer como o elemento de maior frequência nos dois conjuntos de categorias, o brincar é seguramente apresentado pelos educadores dos CEIs Conveniados tanto como aquilo que define o ser criança como enquanto ação humana mais destacada quando se trabalha com ela

A seguir aparecem duas atividades ligadas à expressão oral, o **contar histórias** e o **cantar**. A questão lingüística emerge neste momento, evidenciando a preocupação tanto com os manejos formais como informais em torno da aprendizagem idiomática. O **conversar**, por sua vez, além da questão do desenvolvimento das habilidades de comunicação e por seu papel na socialização humana, pode estar presente em função dos papéis de organização didático-pedagógica e de controle que são estruturados em função da conversa, ou seja, há que se dialogar com as crianças, individual ou coletivamente, de modo a apresentar, explicar, propor e obter sua atenção para que atendam ao que é solicitado como forma de agir no ambiente educativo.

O cuidado aparece explicitamente na expressão **cuidar**, recordando que no agrupamento categorial a ela foram somadas as semânticas associadas a expressões como “dar carinho”, “dar banho”, “higiene e organização” e “alimentar”.

A menção à expressão **atividades pedagógica** permitiu uma interpretação vinculada à educação, uma vez que se associam a elementos tais como “ensinar”, “transmitir conhecimento”, “desenhar” e “estudar”. De alguma maneira, cria-se um campo que congrega atividades mais formalizadas, que podem ser vinculadas à cultura escolar configurada pelas instituições de instrução elementar (ou básica). Ou seja, refere-se a uma espécie de introdução de aspectos da escolarização formal propriamente dita naquilo que é chamado, ainda em alguns locais, como “pré-escolar”, o que vem antes da escola. A presença deste elemento pode indicar ainda a possibilidade de elaboração de práticas pedagógicas não fragmentadas, conjugando as propostas formativas da creche àquela dos anos iniciais do ensino fundamental, como aponta o seguinte argumento: “Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura.” (KRAMER, 2006, p.810).

Do ponto de vista das políticas educacionais como das práticas com as crianças, KRAMER (2006, p.810) defende, inclusive, a indissociabilidade entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, pois “ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender.”

A questão corporal fica evidenciada nas respostas agrupadas sob a categoria **dançar**. Diz sobre o movimento, a expressão corporal, a mobilidade no espaço a ser explorado e dominado pela criança, bem como ao conhecimento de seu corpo e corporeidade. Ora, uma proposta de formação integral efetivamente leva em conta também os aspectos físicos da constituição do ser humano, de sua base biológica. Na conformação desta categoria parecem residir também as permanências da importância historicamente dada à formação motora, aos aspectos do que se cunhou como “psicomotricidade”, perspectiva teórica que ocupou considerável espaço nas práticas com crianças, entendendo as questões relacionadas ao corpo como fundantes do desenvolvimento infantil.

### **Elementos para o encaminhamento das discussões**

Segundo KRAMER (2006, p.804), diversas são ainda as necessidades da pesquisa sobre a educação da infância: “são necessários estudos sobre: a institucionalização da infância e suas conseqüências; concepções teóricas da infância [...]; especificidades da creche e do trabalho com bebês – área em que a pesquisa é urgente quanto às políticas, às práticas em creches e às ações das famílias”. Nesse sentido, esta investigação trata do atendimento institucionalizado da infância, considerando os dados coletados junto a educadores quanto a concepções de infância e à natureza das práticas com as crianças.

Quanto à natureza dos Centros de Educação Infantil Conveniados à Secretaria Municipal de Curitiba, com base nos aspectos históricos apresentados e o perfil de escolarização dos educadores, ficam evidenciados os esforços de natureza política e seus impactos pedagógicos, seja pela subordinação das instituições ao órgão gestor municipal, seja pela existência de formação contínua. Ratificamos tal perspectiva:

A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da educação representa, pelo menos ao nível do texto constitucional, um grande passo na superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, esta subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional (BUJES, 2001, p.18).

Desse modo, é inegável que as políticas e ações educacionais historicamente elaboradas acabaram por trazer para o interior dos CEIs novas possibilidades no desenvolvimento do trabalho pedagógico em um espaço primordialmente marcado pelo caráter assistencialista. As concepções de infância que os educadores e as atividades que explicitaram como constituintes essenciais de sua forma de trabalho com as crianças – brincar; contar histórias; cantar; cuidar; atividades pedagógicas; conversar; dançar – permitem a afirmação da convivência indissociável da educação e do cuidado. Nesse sentido, mesmo as eventuais limitações nas atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para a formação em serviço geram contribuições para as práticas pedagógicas. Assim, temos que:

O educador de creche também se constitui enquanto tal, nas relações e interações que estabelece tanto com as crianças, como com as famílias e com os outros profissionais das instituições. Ele vai se constituir de forma diferente conforme perceba o seu papel na creche e junto às crianças. Assim, poderá se ver como alguém que apenas “cuida” e “toma conta” das crianças ou como alguém que contribui ativamente para o desenvolvimento das mesmas. Estas percepções de seu papel são dinâmicas e podem ser modificadas com a experiência, especialmente através de programas de formação em serviço. (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; FERREIRA, 2003, p.32).

O movimento histórico no qual se envolvem os CEIs Conveniados indica que, as tendências e orientações quanto à Educação Infantil preconizadas nos documentos internacionais e no Brasil, estão sendo, paulatinamente, levadas em conta no planejamento e execução institucionais, isso se expressa como cuidado, quer se caracterize como educação. As práticas educativas orientadas por este binômio repercutem nas instituições pesquisadas, permitindo que se compreenda a convivência de concepções e práticas que se orientam pelos modelos de carência e compensatórios, assim como há um fazer com as crianças que evidencia um reconhecimento das crianças como criadoras de cultura,

valorizando, em maior ou menor proporção, aquilo que trazem do seu ambiente sociocultural.

Todavia, se há lampejos que indicam avanços, as considerações das educadoras sobre as crianças e sobre sua prática com elas, diante do seu perfil formativo e do modo como a própria formação dos educadores dos CEIS conveniados tem acontecido, nos indicam a permanência de um certo cenário histórico que conjuga permanências e avanços no atendimento infantil:

Contudo, na história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil foi constante a criação e extinção de órgãos, superpondo-se programas com mesmas funções. Saúde, Assistência e educação não se articularam ao longo da história; ao contrário, o atendimento ramificou-se, sem que uma das esferas se considere responsável. Cada uma das áreas foi apontada como causa, sem uma transformação das condições de vida das crianças. A fragmentação – uma das heranças que recebem as prefeituras – manifesta-se ainda hoje nas suas estratégias de ação. (KRAMER, 2006, p.800).

Os dados que emergiram dos questionários respondidos pelos educadores e que configuraram a sua atuação com as crianças em torno das categorias - brincar, contar, histórias, cantar, cuidar, atividades pedagógicas, conversar, dançar – trazem para o debate os indícios de que há uma incorporação do que as políticas nacionais tem preconizado, destacando a indissociabilidade entre o educar e o cuidar:

Incorporando as orientações da Constituição de 1988, o MEC (Brasil, 1994) publicou diretrizes para nortear a política de educação infantil sintetizadas em princípios que conceituam a educação infantil como primeira etapa da educação básica que integra creches e pré-escolas distintas apenas pela faixa etária, com ação complementar à família, integrando educação e cuidado. (KRAMER, 2006, p. 805).

Nessa perspectiva, práticas educativas e aspectos da formação inicial e em serviço dos educadores das crianças congregam elementos para que se continuem as discussões sobre a qualidade do atendimento na Educação Infantil em instituições como as creches comunitárias.

## **Referências**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (org). **Educação Infantil : Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13

CURITIBA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – DCEMC:** Princípios para a educação em Curitiba. 2v. Curitiba, 2006.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 A 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.96 - Especial, p.797-818, out.2006.

OECD. **Starting strong II: Early childhood education and care**. Paris: OECD Publications, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde. Como cada um de nós chegou a ser o que é hoje: In: **Creches: Crianças, Faz de conta & Cia**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 32

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.19-40.

UNESCO, 2006. **Bases sólidas: Educação e Cuidados na primeira infância – Relatório Conciso**. Paris: Graphoprint, 2006.

UNESCO. **Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios**. Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.