

As relações creche e famílias

Telma Vitoria¹

RESUMO: As relações creche e famílias são discutidas a partir de sua contextualização sócio-histórica. Inicia-se, por isso, com um breve histórico das creches no Brasil, em que são sinalizados alguns aspectos que contribuíram para as transformações observadas nessas instituições em relação à sua função social, e como estas se refletiram nas relações com os usuários. De filantrópicas, autoritárias e fechadas à participação das famílias, as creches vêm se mostrando cada vez mais como instituições de direito, abertas e democráticas. Neste contexto, encontramos diferentes tipos de fatores inter-relacionados, como as políticas de atendimento infantil, as condições sócio-econômicas e os conhecimentos científicos sobre desenvolvimento e educação infantil. Seleccionamos, então, três subtemas para desenvolver: os pressupostos sócio-interacionistas do desenvolvimento infantil; as representações sociais sobre creche, maternidade, crianças e famílias; e formação dos profissionais / educadores de creche.

Palavras Chaves: Creches-relações com a família

ABSTRACT: The relationships between day-care centers and families are discussed from a socio-historic perspective. The paper begins with a brief history of day-care centers in Brazil, in which some factors that contributed to the transformations observed in these institutions are noted, concerning their social function, and how these are reflected in relationships with users. From their condition as philanthropic, authoritarian, and closed to the participation of families, day-care centers have increasingly become legally established institutions that are open and democratic. In this context, we find different types of inter-related factors, such as childhood care policies, the socioeconomic conditions and the scientific knowledge about the development and education of young children. We then select three sub-themes to develop: the socio-interactionist presumptions about the development of young children; the social representations about day care, maternity, children and families; and the training of day-care professionals/teachers.

Key words: Child care centers -family relationships

1 Professora do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

24 • Telma Vitoria

Todas as pessoas que conhecem um pouco sobre o dia a dia das creches sabem como é difícil conquistar um bom relacionamento entre os profissionais desta instituição e as famílias, em especial, as mães das crianças. Esse relacionamento parece sempre ser uma questão delicada, que pode apresentar problemas a qualquer momento, por qualquer motivo. Existem aquelas mães mais tranquilas, outras mais ansiosas, as que requerem mais atenção, outras mais exigentes... Existem também as educadoras mais pacientes, tolerantes e as mais exigentes; as que ouvem mais as mães e as que esperam mais ser ouvidas.

Parece, ainda, que quanto mais nova é a criança, especialmente no caso dos bebês, mais necessária é a atenção para com as relações entre creche e família, normalmente representada pelas mães e educadoras.²

Pretendemos, aqui, refletir um pouco sobre essas relações, esperando contribuir para que este relacionamento se torne mais tranquilo e proveitoso, tanto para as famílias, quanto para as educadoras e, principalmente, para que isso possa se reverter em benefício das crianças.

Para isso, apresentaremos inicialmente algumas informações relacionadas à história do atendimento de crianças em creches no Brasil. Essa história apresenta elementos interessantes que parecem estar presentes até hoje, influenciando as relações entre creche e famílias. Em seguida, buscaremos um suporte teórico para entender como se dão as influências dessas questões históricas no cotidiano atual das creches.

Estas questões serão depois relacionadas ao trabalho das educadoras e, principalmente, à sua formação profissional. Não poderíamos evitar esse assunto, principalmente porque ele está sendo amplamente discutido em todas as regiões do país, já que a nova LDB nos coloca o desafio de qualificar os profissionais de educação infantil, tanto em sua formação escolar, quanto na formação permanente em serviço (Diário Oficial, 1996). Além disso, ajudar os educadores a entenderem sobre as questões sociais mais amplas que afetam seus contatos diários com as famílias, poderá apoiá-los no trabalho com as mesmas.

As questões ligadas às relações cotidianas com as famílias estarão aprofundadas no final deste texto. Entretanto, no decorrer de toda a leitura serão encontrados aspectos ligados a elas, seja através de exemplos ou em momentos que merecem considerações mais específicas. Por isso, a última parte representa mais uma organização dos diversos elementos

que estarão sendo apresentados no decorrer do texto, juntamente a algumas idéias e sugestões sobre como, na prática, promover essas relações.

- A creche como problema ou solução: uma questão histórica -

A creche no Brasil e em vários outros países tem tido uma ligação, desde a sua origem, com as práticas religiosas e filantrópicas de atender e cuidar de crianças abandonadas, rejeitadas pela sociedade, ou aquelas cujos pais não têm condição, eles próprios, de cuidar. Representa até hoje, para muitos, uma ação paliativa ao cuidado e educação da criança pequena, a qual deveria estar com a mãe, para não correr riscos de ter o seu desenvolvimento prejudicado. A maioria das creches ainda funciona com poucos recursos para atender um número muito grande de crianças, vindas normalmente das famílias mais pobres. Por isso, a sua concepção sempre esteve ligada a um estigma de “mal necessário” (Rosemberg, 1983).

Durante a segunda metade do século passado, os filhos bastardos ou de mães solteiras eram atendidos em conventos, santas casas, ou eram encaminhados para “amas de leite”. Já no começo deste século, a creche passa a ser uma pauta de reivindicação dos movimentos de operários, imigrantes que se uniram às famílias migrantes da zona rural, cujas mulheres iam trabalhar nas indústrias. Eram ainda muito poucas as creches, coexistindo com os orfanatos e/ou conventos. Apesar desses movimentos, muitas mães acabavam tendo que pagar outras mulheres, que muitas vezes se encontravam em piores condições do que as suas, para ficar com seus filhos.

Outras décadas se passaram até que ocorresse uma ação governamental para responder à demanda crescente por creches e aos altos índices de mortalidade infantil da época. Agindo de maneira assistencial, o governo federal criou, na década de cinquenta, a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA) e com ela, uma série de programas de auxílio à população tida como “carente”. Instituiu assim uma política de financiamento da filantropia através de convênios com as instituições (Oliveira, 1988; Rosemberg, 1989a).

Por volta da década de setenta, a crise econômica, o crescimento desorganizado dos centros urbanos, a emancipação feminina, as alterações nas concepções de educação e nos modos de organização familiar, eram alguns dos elementos identificáveis nas grandes transformações sociais, que se refletiram em mudanças na concepção e na função da creche.

26 • Telma Vitoria

Em seguida, a sociedade viveu um processo de abertura política e de ações governamentais mais democráticas, quando novas reivindicações populares, especialmente de grupos de mulheres e associações de bairro, passaram a ocorrer. Uma das reivindicações foi a de aumentar o número de equipamentos públicos do tipo creche, administrados pelo próprio governo (Rosemberg, 1989b). A creche passou a fazer parte de campanhas eleitorais, ganhando espaço como um direito de cidadania. Desta forma, começa a mudar, aos poucos, a conotação de “mal necessário”. Subjacente a seu próprio conceito.

Apesar de relacionada ao atendimento de crianças pobres, a creche se assemelha aos hoteizinhos e escolinhas particulares de educação infantil que começaram a surgir nessa época e que também atendem, até hoje, crianças pequenas enquanto as mães trabalham fora de casa. As diferenças entre eles e as creches estão mais relacionadas à origem, filantrópica ou pública das creches; e particular ou empresarial das escolinhas e hoteizinhos. Geralmente diferem também quanto ao nível sócio-econômico das famílias que atendem e à forma de organização do atendimento em período parcial, integral ou de conveniência.

Encontramos atualmente creches muito diversas umas das outras. Continuam existindo aquelas filantrópicas, que atendem as camadas mais pobres da população, sobrevivendo pobremente de convênios e doações e oferecendo, portanto, um serviço de baixa qualidade. As creches públicas, que cresceram em número, em geral garantem algumas condições de higiene, saúde e alimentação, embora muitas vezes, nelas encontremos um espaço físico inadequado, com poucos brinquedos acessíveis às crianças e pessoal sem preparo para um trabalho pedagógico. As creches e escolinhas particulares também variam quanto à qualidade do atendimento. No entanto, parecem ser poucas, ainda, as que contam com pessoal qualificado para desenvolver programações pedagógicas de educação infantil.

Existem também algumas iniciativas, particulares e públicas, que oferecem boas condições de atendimento e promoção do desenvolvimento infantil, através de ambientes adequados, formação continuada aos educadores e proposta educacional definida. Embora ainda poucas e insuficientes em número, estas creches comprovam a possibilidade de se conquistar um padrão adequado de qualidade para este tipo de atendimento. De maneira geral, é necessário muito investimento para construir, montar ou reformar equipamentos e para a formação / qualificação dos educadores, de forma a

atingir um nível satisfatório na qualidade. Isso requer, a nosso ver, vontade política para o investimento em ações sociais amplas, incluindo as creches como direito universal da família e da criança.

De qualquer forma, mudanças na função social das creches se fazem sentir na maioria delas, seja na sua concepção, na relação com as famílias, nas suas histórias de fundação, ou no seu funcionamento (ver documentos da Prefeitura de São Paulo, 1992; São Bernardo, 1990 e Curitiba, 1991). Podemos dizer que as creches, em geral, passam por uma profunda transformação para desfazer a herança de “mal necessário” e responder às novas demandas de uma sociedade que tem precisado de ajuda em suas tarefas de educar crianças pequenas. Pela própria Constituição Federal (Brasil, 1988), esta instituição passa de “filantrópico - assistencialista” a direito da criança e opção da família, tendo como função agora compartilhar o cuidado e educação infantil com a família e com a sociedade.

Entretanto, permanece a polêmica sobre as influências da creche no desenvolvimento sadio da criança, principalmente quando esta tem menos de um ano de idade e passa o dia todo na instituição. Alguns pesquisadores questionam a capacidade do bebê para enfrentar separações contínuas da mãe e estabelecer outros vínculos afetivos. Belsky (1990) argumenta, por exemplo, que expor um bebê a essas condições pode comprometer o seu desenvolvimento emocional futuro.

Por outro lado, existem também estudos que partem dos pressupostos sócio - interacionistas do desenvolvimento, que consideram a existência de outras formas de organização familiar e do cuidado infantil diferentes do modelo de família nuclear. Acreditam que não só a mãe pode favorecer um desenvolvimento saudável (Valsiner, 1987). Apoiados em estudos transculturais e interdisciplinares, concebem a creche como uma dessas formas de educação e cuidado, focalizando suas investigações sobre as diferentes condições de atendimento que ela pode oferecer. Assim, algumas contribuições para os estudos sobre creche têm surgido no sentido de estabelecer critérios de qualidade para este tipo de atendimento (Melhuish, 1991).

A pesquisa brasileira nesta área, tem acumulado estudos que demonstram a necessidade de se desenvolver políticas de educação pré-escolar, abrangendo toda a faixa de educação infantil (zero a seis anos), que superem a herança filantrópico - assistencialista. Como exemplos, citamos os trabalhos de Kramer & Souza (1988), Kuhlmann Jr. (1991) e Rosemberg (1989), além dos trabalhos desenvolvidos pelo nosso grupo,

28 • Telma Vitoria

o CINDEDI, como por exemplo, Secaf Silveira et al (1987), Rossetti Ferreira (1991) e mais recentemente o de Rossetti Ferreira et. al. (1996), Vitoria (1997), dentre outros.

O que sabemos atualmente é que a creche pode responder ao cuidado e educação da criança pequena e promover o seu desenvolvimento sadio. Para tanto, é necessário garantir algumas condições mínimas de organização do ambiente e preparo dos educadores (Oliveira et al, 1992). Nossas pesquisas apontaram, por exemplo, alguns aspectos que influenciam a qualidade desse atendimento, como o número de crianças por turma, tamanho e forma de organização do ambiente (físico e social) e disponibilidade de objetos (Campos de Carvalho & Rubiano, 1994).

Aperfeiçoar o trabalho educativo sendo feito na creche requer que se investigue como se estruturam as condições de vida das crianças pequenas, os múltiplos contextos sociais que constituem seus recursos de desenvolvimento e como os parceiros de interação da criança com ela constroem significações. É disso que trata este trabalho! (Oliveira, 1994, p. 21)

- Interações, construção de conhecimentos e desenvolvimento -

De acordo com os pressupostos sócio – interacionistas, o desenvolvimento se dá nas e pelas interações que o indivíduo estabelece com seu meio, e não ocorre somente na infância e adolescência e nem de forma sempre ascendente. Nas interações estão presentes elementos (tanto de crianças, como de adultos) internos e externos que também atuam como meios (contextos, ambientes e recursos ou instrumentos) de desenvolvimento. Estes meios são elementos mediadores das interações.

O desenvolvimento é um processo que se dá durante toda a vida, sempre mediado por um contexto social, onde as crises têm um papel fundamental (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986). Nas reorganizações das habilidades individuais para superação das crises ocorrem ganhos e perdas de possibilidades de desenvolvimento. Ou seja, as habilidades podem ou não ser desenvolvidas conforme as possibilidades e circunstâncias (os meios) com as quais o indivíduo se depara no decorrer de sua história de vida (Valsiner, 1987).

O desenvolvimento é mediado simbolicamente (Vygotsky, 1984). Significa que nas interações dos indivíduos ocorre contínua e recíproca construção de significados, através dos recortes e interpretações que eles fazem sobre os acontecimentos. Até mesmo o conhecimento prático que se constrói nas ações sobre objetos tem seu componente conceitual / representacional / simbólico, visto que os objetos são sempre significados pelo meio social através da atividade, constituída pela cognição / afetividade ali presentes (Oliveira e Rossetti Ferreira, 1993).

O conceito de mediação é fundamental para o entendimento dessa forma de pensar o desenvolvimento humano. Diferente da explicação do comportamento baseada no modelo de estímulo-resposta, este conceito pressupõe uma relação dialética na interação sujeito-objeto, na qual ocorrem mútuas influências, não observáveis através de uma relação de causalidade direta. Pressupõe, ainda, que a experiência humana, no contato com o ambiente externo, não pode ocorrer de forma imediata, ou seja, ela é sempre mediada por vários elementos internos e externos ao indivíduo, que se transformam em signos culturais à medida que vão sendo apropriados e transformados em instrumentos para novas interações.

Desde o início da vida, os elementos mediadores do desenvolvimento vão se tornando cada vez mais simbólicos e abstratos, menos dependentes de signos concretos. O adulto é o principal agente mediador do desenvolvimento infantil. Da interação com ele e através da imitação, a criança aprende os modelos culturais de ação sobre o meio, os quais vão se tornando mediadores de sua ação. Os adultos, por sua vez, têm também sua ação mediada por uma rede de signos e símbolos culturais, os quais se encontram em contínua transformação e/ou construção. Portanto, o adulto também está em constante desenvolvimento.

Os significados construídos a partir das interações têm uma determinação sócio-histórica, ou seja, recebem influências de um universo de significações já elaboradas no decorrer da história social, além daquelas constituídas na história individual, que está imersa na primeira. Esta influência fica clara se comparamos as atividades infantis do início do século com as atuais, ou as diferenças normalmente encontradas entre as atividades permitidas a meninas e a meninos. Este universo de significações no qual o indivíduo está mergulhado influencia continuamente sua ação sobre o mundo, sua construção de conhecimentos e a constituição da subjetividade (Rossetti Ferreira et al, 1996).

30 • Telma Vitoria

Por exemplo, dar banho nas crianças da creche, quando se tem uma concepção assistencialista, significa, em linhas gerais, cuidar apenas das suas necessidades higiênicas, não importando muito como esse banho seja dado, desde que, ao final, as crianças estejam limpas. Na prática, encontramos essa concepção nas situações em que há um grande número de crianças tomando banho juntas, em um espaço pequeno e apenas um ou dois adultos cuidando de lavá-las e trocá-las rapidamente. Às vezes parece até um trabalho de produção em série, semelhante ao das fábricas.

Quando a creche se preocupa com a qualidade da educação e do cuidado, o banho é visto como uma oportunidade para enriquecer as experiências afetivas e de aprendizagem. Tanto o educador quanto a criança constroem nessa atividade um significado diferente daquele de obrigatoriedade, tensão e desprazer que normalmente é vivenciado em situações como a descrita anteriormente.

Outro exemplo são as concepções que se formam sobre a mãe e/ou família usuária e sobre a creche, conforme o modo de relacionamento entre elas. Do ponto de vista da mãe, a creche assistencialista lhe presta um enorme favor. Esta “caridade” a coloca no papel de alguém que deve ter um sentimento de gratidão incondicional, pois os sinais de insatisfação ou queixa podem receber a ameaça de suspensão da criança, temporária ou definitiva, em resposta. Atrasos na chegada ou na saída, faltas em reuniões ou levar a criança sem a mãe estar trabalhando, são mal vistas pela creche. E as punições à mãe atingem, na verdade, mais a criança, que perde por não poder ir à creche, por causa do “erro”³ da mãe.

A creche considerada como direito da criança e opção da família tem outra ordem de obrigações. Em relação à família, deve mantê-la informada sobre o trabalho com as crianças e as educadoras devem oferecer suporte social, especialmente às mães, e não apenas criticá-las. A família, por sua vez, pode questionar o trabalho da creche. Essa maior transparência exige, também, um outro tipo de responsabilidade da família, já que esta passa a conhecer as possibilidades e limitações da própria creche para a solução dos mais diversos problemas. Além disso, a abertura da creche para considerar as dificuldades e necessidades individuais leva as famílias a se comprometerem mais com a educação de seus filhos, promovendo um maior envolvimento das mesmas.

Assim, nas interações de educadoras e mães também ocorre o desenvolvimento de ambas, frequentemente através dos conflitos que ocor-

rem em razão de seus respectivos papéis em relação à criança. Estes conflitos requerem contínuas negociações, transformações e reconstruções dos significados e das emoções, presentes em seus gestos, palavras e ações. Para entender esses conflitos, descobrimos que a teoria das Representações Sociais pode ajudar, visto que as relações entre educadoras e mães e/ou famílias fazem parte de um processo que, além de individualizado, é eminentemente social e cultural.

- Contribuições da teoria das representações sociais -

A representação social é definida como “...uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Moscovici, 1978, p.26). Esta modalidade de conhecimento compõe-se de conteúdos que são as idéias, imagens, concepções, crenças e valores nos quais os indivíduos se apóiam para a atividade. Ela é dinâmica e funciona através de processos que permitem constantes reformulações dos conteúdos já constituídos. Mas as representações sociais não se localizam apenas na mente de cada indivíduo. Estão em todos os ambientes humanos e são compartilhadas por grupos de indivíduos.

A ação e a comunicação social se dão através de regulações entre as atividades dos indivíduos, pelas quais se constroem significados que possam ser compartilhados por um grupo, uma comunidade ou uma sociedade. As representações sociais seriam, então, o conjunto de conteúdos culturais funcionando como um campo estruturado que permite aos indivíduos agirem e se identificarem socialmente.

Por outro lado, essas representações funcionam também como campos estruturantes, quando os indivíduos as utilizam (em conjunto com outros indivíduos) para dar significados aos objetos e fenômenos não familiares. Porém, quando isto acontece, os significados existentes são influenciados pelo dado novo, exigindo transformações nesses conhecimentos já constituídos, dos quais devem surgir novos dados a serem compreendidos pelo grupo. Por isso, as representações estão continuamente sendo transformadas.

Presentes nas relações entre as pessoas, nos objetos, na organização dos ambientes e nos pensamentos, seus espaços de expressão encontram-se, então, entre as pessoas, nas relações que elas têm consigo mes-

32 • Telma Vitoria

mas e com todos os seres vivos e inanimados, influenciando quaisquer decisões que as pessoas tomam (Spink, 1994). *Elas conseguem incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações pela qual está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.*” (Moscovici, 1978, p.49). Portanto, as representações sociais influenciam até mesmo a nossa percepção das coisas.

Moscovici apresenta dois processos a partir dos quais as representações se configuram e se transformam. São os processos de Ancoragem e de Objetivação.

A ancoragem, ou amarração, seria o processo pelo qual um dado novo, estranho ou não-familiar ao grupo social passa a ser integrado ao conjunto de dados já existentes. Através desse processo, o dado novo se ligaria a algum campo estruturado por sua semelhança de idéia ou de imagem, enganchando-se a ele como uma âncora, daí a sua denominação. Um dos exemplos utilizados por Moscovici (1988) para explicar este fenômeno é a maneira pela qual muita gente buscou compreender os efeitos do primeiro acidente nuclear, ocorrido em Chernobyl. Entenderam que ocorreria uma contaminação como as que ocorrem com as doenças transmitidas por vírus, bactérias ou micróbios.

A objetivação seria o processo pelo qual uma representação se sedimenta, se materializa, passando a influenciar na própria percepção do objeto representado. Ela passa *para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo.*” (Moscovici, 1978, p. 111). É o caso do dinheiro, por exemplo, que representa atualmente alguns valores sociais, como poder, sucesso ou prestígio. É difícil imaginar hoje em dia, a vida sem dinheiro. Entretanto, na história da humanidade, nem sempre ele existiu. Além disso, ainda existem algumas sociedades, como de tribos indígenas, em que o dinheiro não faz sentido.

Na objetivação, encontramos duas operações: a naturalização e a classificação. Por exemplo, achamos “natural”, hoje em dia, o sentimento de ciúme, mas esse sentimento, também, nem sempre existiu na história da humanidade, tal como é hoje. Da mesma forma, usamos o conceito de ciúme para classificar pessoas como mais ou menos ciumentas.

A objetivação torna as representações sociais completamente internalizadas em nossos pensamentos, dispensando a atenção consciente sobre elas. Um outro exemplo de representação naturalizada é a concep-

ção do útero da mulher como “receptáculo sagrado da vida”. Esta é uma imagem que simboliza a representação social de mulher-útero, como aquela que recebe, que deve ser mantida “santificada” e que gera a vida (Spink, 1989; Aries, 1968; Badinter, 1985).

Esta representação também se liga à representação de creche como “mal necessário”. Pois, enquanto a maternidade for vista como a principal função da mulher, a creche só poderá ser vista como uma alternativa àquelas mulheres que não podem cumprir bem esse papel. No entanto, esta representação vem se modificando lentamente, impulsionada pelos movimentos em favor da emancipação feminina, da legalização do aborto, com a maior participação da mulher no mercado de trabalho etc.

As representações sociais parecem muito próximas aos conhecimentos de “senso comum”. São as teorias e/ou concepções de um grupo social em que podem ser encontrados elementos científicos, que foram “deturpados” ou fragmentados. Essa idéia de senso comum tem uma conotação pejorativa, mas Moscovici escreve que senso comum e conhecimento científico são constituídos por uma influência ideológica comum. Pois o senso comum, em que estão as representações, determina em grande parte quais serão os objetos de estudo das ciências. Além disso, as transformações do conhecimento científico para o senso comum são necessárias à utilização deste conhecimento na vida cotidiana. Ou seja, o conhecimento existiria como instrumento que deve ser útil para a ação das pessoas sobre o mundo. *“As representações sociais tornam possível, para nós, classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetivá-los como partes do nosso ambiente cultural.”* (Moscovici, 1988, p. 214)

A possibilidade de transformação das representações sociais é limitada. Algumas mudam mais rapidamente, outras demoram muito para mudar. Essas mudanças dependem das determinações sócio - históricas. A representação de creche como “mal necessário” é um exemplo de como certas idéias são difíceis de mudar.

É comum, encontrar pessoas que imaginam a creche como um lugar onde há um monte de crianças com expressões tristonhas e narizes escorrendo. Esta imagem faz parte de uma visão comum sobre creches, que se constituiu no decorrer de quase cem anos em que elas funcionaram como “depósitos” para crianças “carentes”. A idéia de “depósito” e de “criança carente” faz parte de representações ancoradas às teorias psicológicas

34 • Telma Vitoria

que apresentam a mãe como principal responsável para ocorrer o desenvolvimento infantil saudável. Crianças que ficam sem a mãe seriam carentes *a priori* e *mãe que é mãe não abandona o(s) filho(s)* (Rosemberg, 1983). Assim, por muito tempo as creches ficaram no lugar e na função de meros depósitos.

A mesma rigidez encontrada do lado de fora das creches aparece também dentro de muitas delas, através da monotonia de suas atividades e pela tendência em atender o maior número possível de crianças em detrimento da qualidade, especialmente aquelas que ainda estão fortemente ligadas às características assistencialistas de atendimento.

Mas não é só Moscovici que procura entender esses fenômenos. Berger & Luckmann (1994) se referem à tipificação das interações sociais como recurso de construção de conhecimentos. Esta tipificação assemelha-se, na sua definição, ao que Moscovici chama de classificação. Aqueles autores se referem também às “objetivações” como sendo produtos da atividade humana, que se encontram ao dispor das pessoas como elementos de um mundo comum. Para entender as relações na creche, o que interessa é esta visão comum sobre o “acervo de conhecimentos sociais” ou “estoque de conhecimentos” socialmente compartilhados e distribuídos, que funcionam como recursos ou meios para o desenvolvimento individual e social.

Esse estoque de conhecimentos não aparece de uma maneira organizada e completa para as pessoas. Pelo contrário, são fragmentados, permeados de contradições, com sentidos diferentes, conforme o contexto social no qual se apresentam.

As maneiras como a sociedade avalia a função da creche parecem estar bastante associadas aos conhecimentos existentes sobre as crianças e sobre as mães e/ou famílias usuárias dessas instituições. Por exemplo, uma pessoa pode avaliar a creche como “mal necessário”, apoiando-se em uma idéia de criança mais voltada para um aspecto angelical, indefeso, pleno de pureza e bondade, que necessita apenas do carinho materno para se tornar uma pessoa boa e completa. Esta representação pode coexistir com outra: a que traduz o conceito de que a creche serve muito bem ao propósito de tirar crianças pobres da rua, que são vistas como potencialmente nocivas à sociedade, pois têm grandes possibilidades de se tornarem delinquentes e criminosas. A creche pode ser interessante para o filho da empregada doméstica,

mas não para o filho da amiga, o qual deve freqüentar uma escolinha. Observamos isso em muitas creches públicas, com comentários de mães que avaliam seu *status* sócio-econômico, pelo fato de poderem ou não pagar uma escolinha particular. Desta forma, elas preferem trocar a instituição pública pela outra, independente da comparação de qualidade entre elas.

Diferentes meios de comunicação funcionam como mecanismos de difusão de uma representação social. Por isso, encontramos situações de pessoas que expressam ou reproduzem aspectos diversos ou mesmo contraditórios sobre um mesmo fato, em seus depoimentos. Considerando o caso das educadoras de creche, estas receberiam pressões variadas da mídia, da sua família, da religião, da escola, do próprio trabalho etc. Nos confrontos de diferentes conteúdos, somos obrigados a rever nossas idéias e, por vezes, nos tornamos conscientes das contradições nelas presentes.

Os conteúdos abordados em um projeto de formação desenvolvido na creche, bem como a maneira como são desenvolvidos (através de reuniões, leituras, regras de trabalho, vídeos etc.), representam ou constituem um dos lados desta tensão, que podem ser até opostos. Por exemplo, uma educadora pode ter convivido, desde a sua infância, com uma imagem de creche vinculada a ações de caridade para crianças carentes. Chegando na creche, participa de aulas e discussões que a apresentam como direito de todas as crianças, independente do seu nível sócio - econômico. Ou então, uma educadora poderia já ter trabalhado em uma instituição de educação infantil religiosa e passa a trabalhar em uma instituição pública que advoga a idéia de que a instituição não deve orientar religiosamente as crianças. Em casos assim, é possível ocorrer crises e rupturas em relação a concepções antigas. Estas crises são necessárias para a formação de novas representações, as quais se tornarão mediadoras da ação e instrumentos de trabalho (Spink, 1994).

Em suma, as representações são elementos mediadores da ação. Entretanto, no caso das educadoras de creche, para analisar as suas decisões e atividades no trabalho frente a um grupo de crianças ou nos contatos com as mães, há que se considerar também as condições de trabalho (número de crianças, objetos, espaço e tempo disponíveis), salário, jornada, condições de saúde, disposição física etc.

- Formação e qualificação profissional dos educadores de creche -

No Brasil, não dispomos de estatísticas que nos permitam diagnosticar a situação do atendimento infantil em creches e pré-escolas, seja no que diz respeito à demanda pelo serviço, menos ainda em relação aos profissionais que nelas trabalham. Levantamentos e pesquisas realizadas em alguns municípios, como São Paulo e Belo Horizonte (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994), mostram que o pessoal das creches é constituído por mulheres na sua maioria, com baixo nível escolar e recebendo baixos salários. Este quadro já fora delineado por Campos et al (1987), demonstrando a tendência, na educação, à menor qualificação e *status* profissional quanto menor a idade dos indivíduos com quem se trabalha.

Esta tendência também foi observada em uma pesquisa realizada em doze países da Europa, apesar de os resultados apresentarem níveis de formação e salários superiores aos encontrados no Brasil (Rosemberg & Campos, 1994).

Recentemente, temos constatado algumas iniciativas que procuram responder aos novos ditames da Constituição Nacional (1988), que prevê o direito da criança pequena à educação e ao cuidado, na tentativa de começar a reverter este quadro trágico em que se encontram nossos profissionais de educação infantil.

Em abril de 1994, realizou-se em Belo Horizonte o Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, que reuniu pesquisadores e representantes do poder público. A partir dele foi elaborado um documento que sintetiza as principais determinações e questionamentos relacionados à formação do educador de creche (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994). Nele se encontra uma definição de política nacional para a formação dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças de zero a seis anos, caracterizando o seu trabalho como especializado, composto de habilidades para o cuidado e educação de crianças pequenas em ambientes coletivos, o que subentende conhecimentos específicos de diversas áreas, como psicologia do desenvolvimento, pedagogia, saúde infantil e outros.

Sonia Kramer alertou, nesse documento, para o perigo de se tratar a questão da formação do educador de creche da mesma forma como se tratou o problema da repetência escolar e como vêm sendo tratados os problemas da formação dos professores de 1o. e 2o. graus, através da idéia de compensação de carências, “*desconsiderando a experiência dos pro-*

fessores, negando seu conhecimento, apagando sua história e pretendendo substituir sua prática por outra tomada como mais correta, avançada ou melhor fundamentada” (Kramer, 1994, p.19). Apontou ainda a necessidade de se realizar um levantamento de informações em nível nacional para, a partir delas, traçar diretrizes de ação, sendo que estas devem corrigir o erro de se realizar ações emergenciais e sem continuidade.

De sua parte, ao escrever sobre o perfil do profissional de educação infantil, Maria Malta Campos apresenta argumentos contrários à idéia de separar a tarefa de educação da de cuidados, entregando a primeira a profissionais mais qualificados e a última, aos menos qualificados. Da mesma forma, posiciona-se contra entregar essas tarefas totalmente nas mãos de professoras ou mesmo, em alguns casos, a pedagogas e outros profissionais de nível superior. Afirma que essas condutas fragmentam o trabalho com a criança e que a formação oferecida pelo magistério para este tipo de função é inadequada. “*Ou seja, ambos necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes.*” (Campos, 1994, p. 37). Ela propõe o trabalho conjunto de profissionais com diferentes níveis de formação, sem que se faça divisão de tarefas. Obviamente, é necessário prever a valorização da formação através da instituição de uma carreira profissional.

O documento segue apresentando artigos, cada um escrito por um especialista da área, com uma série de informações e reflexões relevantes sobre os cursos de magistério, cursos supletivos e o papel das universidades na produção dos conhecimentos necessários à promoção dessa qualificação profissional.

Alguns pontos consensuais encontrados nos vários escritos convergem para que a formação prévia mínima seja a do ensino médio, acompanhada de formação constante e/ou permanente em serviço, a qual deve contemplar conteúdos voltados a conhecimentos teóricos, desenvolvimento infantil e ao desenvolvimento de habilidades específicas, como a observação, a narrativa e o registro. A formação do profissional de educação infantil representa a estratégia mais eficaz para a melhoria da qualidade do atendimento e, por consequência, a melhoria da qualidade da educação das crianças.

Apesar da implementação técnica, reforçamos o alerta de que as estratégias específicas de formação devem considerar os conhecimentos

já construídos historicamente pelos profissionais. Estes conhecimentos envolvem histórias de vida, concepções, crenças, construídas a partir de sua experiência prática e das relações sociais. O desafio se coloca no sentido de romper com a perspectiva tradicional da função da educadora infantil como “materno - substitutiva”, com todos os elementos que carregam a desqualificação profissional da mesma. No entanto, não se deve atropelar o cotidiano já existente dessas trabalhadoras com mais um “pacote pedagógico”, dentre outros que já se fizeram no passado, como no caso dos programas médico - higienistas e da educação compensatória (Haddad, 1991).

Várias questões se fazem ainda presentes para concluirmos a tarefa de definir um perfil do profissional de educação infantil e promover a sua formação prévia e permanente. Quais conhecimentos são necessários para uma boa atuação? Quais conflitos e questionamentos devem ser enfrentados? De que maneira fazer chegar aos educadores os recursos necessários para que eles desenvolvam um trabalho pautado em objetivos e estratégias definidos? Neste contexto, a investigação sobre as representações constituídas pelos educadores de creche pode contribuir para implementar a sua formação, subsidiando a criação de um currículo para esta profissão.

- A relação creche - família e a formação em serviço -

Uma das características que tem marcado as transformações observadas nas creches é a maneira como se dá o contato entre educadoras e mães e/ou famílias das crianças. Até poucos anos atrás, era mais comum a prática de receber e entregar as crianças no portão da instituição. Raramente as mães entravam no local onde as crianças costumavam ficar, a não ser em ocasiões excepcionais, como em festas e em algumas creches, no período de adaptação da criança. Geralmente as instituições organizavam sua rotina de forma que uma pessoa ficava no portão recebendo e/ou entregando as crianças, o que impedia um contato maior entre as mães e educadoras, com quem seus filhos permaneciam a maior parte do tempo.

Esta prática começou a ser questionada a partir da década de 80, através de uma série de argumentações: o seu caráter autoritário; a falta de transparência no trabalho; o sofrimento e a queda de produtividade no trabalho das mães, quando desconhecem as condições de atendimento a

seus filhos; a grande frequência de queixas entre mães e educadoras; a impossibilidade de se tratar os conflitos decorrentes dessas queixas; e as manifestações no comportamento das crianças como reflexo das relações mal resolvidas (Rosemberg, 1983; Haddad, 1991). Fomentou-se, assim, a discussão sobre a relação creche - família e sobre estratégias para abrir as creches à maior participação das famílias.

Hoje, é possível encontrar creches abertas, creches mais ou menos abertas, creches fechadas... O processo está ocorrendo, não sem dificuldades. A presença das mães dentro da creche normalmente é encarada pelas educadoras como ameaçadora e é comum as mães não saberem como agir frente aos episódios que lá presenciaram. Por se tratar de um fenômeno recente, não existe ainda uma cultura estabelecida para essas situações.

Alguns fatores não aparentes têm sido identificados para explicar a maneira como se dão os conflitos entre mães e educadoras, tanto nas creches fechadas quanto nas abertas.

Da parte da creche, encontramos a falta de qualificação profissional das educadoras. Como vimos, muitos ainda acreditam que para este trabalho basta que sejam mulheres, de preferência com experiência como mães. Em geral, estas educadoras parecem acreditar que a ausência da mãe é extremamente prejudicial à criança e tentam substituí-la, apoiadas na idéia de que a criança só precisa de carinho para suprir a falta daquela. Esta prática está apoiada na imagem de incompetência e submissão das mães cujos filhos freqüentam a creche, somada ao sentimento de ameaça que a presença das mesmas provoca nessas educadoras (Haddad, 1991).

Por outro lado, temos o conflito vivido pelas mães em relação a deixar seu filho numa creche. Ainda é forte, em nossa sociedade, a valorização da existência da família nuclear tradicional, apoiada na divisão de responsabilidades entre o homem e a mulher, cabendo a esta o cuidado e a educação dos filhos. Por isso, a creche representa, ao mesmo tempo, motivo de culpa e de alívio para as mães (Haddad, 1991; Vitoria e Rossetti Ferreira, 1993). Culpa por causa da pressão que a sociedade lhe faz para que ela própria cuide de seus filhos e os eduque. Alívio porque a creche resulta em uma enorme ajuda para enfrentar as tarefas diárias no trabalho e em casa. Além disso, temos observado que é cada vez mais caro e difícil uma família se sustentar apenas com a renda do homem, ou encontrar pessoas para trabalhar como empregadas e babás, de forma a liberar a mulher / esposa / mãe para outras ocupações. Também por isso a

40 • Telma Vitoria

creche vem se tornando uma necessidade para um número cada vez maior de famílias.

Entretanto, a mãe se sente muitas vezes retaliada no seu papel e por isso reage com queixas freqüentes às pessoas da creche, ao mesmo tempo em que se sente culpada por lá deixar seu filho. A educadora sente-se ameaçada pela mãe e para se defender, critica também as suas ações. Assim, é comum no cotidiano das creches as críticas recíprocas que sugerem uma relação de competição e/ou rivalidade constante entre ambas, às vezes mais velada, às vezes mais explícita.

Quando a mãe e/ou família está insatisfeita ou tem alguma situação mal resolvida com a creche, por discordar de algum procedimento, por ter se chateado com uma falta de atenção ou porque o filho adoeceu etc., normalmente muda também a sua atitude. Ela se torna insegura e pouco colaboradora no momento de deixar a criança com a educadora. Por vezes, atua de forma a prejudicar o bom andamento do trabalho, por exemplo, passando a chegar atrasada sem motivos razoáveis, dizendo coisas diferentes para diferentes pessoas da creche ou mesmo deixando de levar a criança. A educadora, por sua vez, também reage diferentemente com as mães e/ou famílias próximas e com aquelas mais distantes ou difíceis de manter contato.

Assim como a criança pode reagir frente às crises no relacionamento entre os pais, observa-se que ela também pode se manifestar frente às crises da mãe e/ou família em relação à creche ou à pessoa diretamente responsável por ela. Observa-se que quando os conflitos entre determinada mãe e a educadora de seu(sua) filho(a) são freqüentes ou intensos, a criança reage, podendo variar os modos desta reação, por exemplo, pára de comer, torna-se agressiva, chora para ficar na creche, isola-se, nega-se a dormir etc⁴.

As manifestações observadas na relação creche - família e seus efeitos nas crianças denotam a intensidade da afetividade ali presente, talvez a mesma afetividade que era antes de domínio exclusivamente particular e que se vê exposta de maneira fulminante e irremediável ao domínio público. Essa afetividade torna-se “órfã” e as “roupas sujas” passam a não ser lavadas somente em casa (Mello & Codo, 1995). Cada vez se torna mais evidente aos profissionais de creche a importância de um projeto específico para trabalhar a relação creche - família, o qual deve prever ações adequadas às situações críticas que costumam se repetir. A começar, por exemplo, do acolhimento à idéia da entrada de crianças e

famílias novas e também nas questões de alimentação, agressividade, medos, mudança de turma, controle de esfíncteres e tantos outros temas geradores de maior ansiedade, tanto nos pais quanto nas educadoras, quando se trata da educação infantil (Rossetti Ferreira et. al, prelo).

Existe uma série de medidas que a creche pode e deve tomar para promover as relações com as famílias. Por exemplo, no caso de receber crianças e famílias novas, é necessário se planejar os primeiros dias na creche e preparar-se para as dificuldades que possam surgir. Para tanto, sugerimos a realização de uma entrevista com os pais para trocar informações relevantes ao bom atendimento da criança e para agendar o dia de entrada. Nos primeiros dias é importante que a criança seja acompanhada por alguém da família ou por alguém com quem tenha um bom vínculo afetivo. Com essa companhia, ela tem melhores condições para enfrentar o ambiente que, a princípio, lhe é estranho. Depois que se tenha se acostumado um pouquinho ao novo ambiente, será mais fácil enfrentar a separação da pessoa querida e ficar sozinha na creche. Para que esses procedimentos tragam resultados positivos, os educadores também precisam estar preparados para dar uma atenção individualizada às crianças e famílias novas (Vitoria & Rossetti Ferreira, 1993).

As reuniões de pais, como outro exemplo, não precisam ser feitas com todas as famílias ao mesmo tempo. O pessoal das creches costuma se queixar por causa do grande número de faltas de famílias que ocorrem nessas reuniões. Entretanto, os assuntos tratados nessas reuniões muitas vezes provocam constrangimento aos pais: as sacolas que não têm vindo arrumadas, as crianças que não foram vacinadas, os atrasos para chegar e sair da creche etc. Em outras ocasiões, chama-se um médico, por exemplo, para dar uma palestra sobre algum assunto que se considera de interesse para os pais. Só que muitas vezes estes não foram consultados e o palestrante nem sempre consegue despertar a atenção das pessoas. Além disso, torna-se cansativo assistir a alguém falando, depois de um dia cheio de trabalho. Sugerimos, então, que se façam reuniões com pequenos grupos, dos quais só participem aqueles que sejam diretamente interessados em um determinado assunto a ser tratado.

Se uma creche deseja mudar a forma de entrada e saída das crianças, permitindo que os pais entrem nos pátios, salas etc., é necessário que esta mudança seja antes discutida amplamente por toda a equipe, em reuniões em que se preveja e se planeje todas as etapas que ela deve

42 • Telma Vitoria

envolver. Para o sucesso desta mudança, é necessário ainda que se discutam medidas comuns sobre as orientações a serem dadas aos pais e condutas em relação às dificuldades que possam surgir. Após estabelecer uma data para a mudança, é importante que se realizem reuniões frequentes de avaliação do processo durante as primeiras semanas.

- Para finalizar -

Existem várias maneiras pelas quais a creche pode chamar os pais à participação em seu cotidiano. Partindo do princípio de que educadoras e mães podem exercer papéis reciprocamente complementares no cuidado e educação infantil, a creche deverá procurar atingir uma qualidade de relacionamento entre elas caracterizada pela cooperação, pela comunicação frequente e tranqüila, com abertura e disponibilidade para discutir os conflitos e pelo respeito mútuo. O papel do coordenador ou diretor da creche e o delineamento do seu projeto para trabalhar essa relação são fundamentais. Para a realização de um projeto assim, não há como evitar a questão da qualificação profissional e a necessidade de formação continuada⁵.

Seria de esperar, por exemplo, que se uma educadora acredita na creche como um direito da criança, ela não deveria se importar caso a mãe trouxesse a criança para a creche mesmo quando tivesse condições de ficar com ela, fosse num dia de folga, nas férias... Se a educadora pensa que a creche se presta apenas para quando a mãe está trabalhando fora de casa, provavelmente ela não veria com bons olhos e não trataria tão bem aquela mãe que lhe deixasse o filho, podendo, aparentemente, ficar com ele. Nas diversas práticas do cotidiano das creches observamos, no entanto, que as reações das educadoras não têm este tipo de coerência, seja no trato com as mães ou mesmo com as crianças. Isto porque, como já colocamos, a sua prática é também mediada pelas concepções que ela constrói a respeito da família, da criança, da educação infantil, da creche e do seu próprio trabalho.

Se a creche estabelece por princípio que ela deve ser vista, por seus educadores e pela comunidade, como uma instituição prestadora de serviços, cujos objetivos sejam o cuidado e a educação das crianças, no seu projeto de formação continuada deverá introduzir conteúdos e estratégias que promovam a conscientização das educadoras para que não cometam discriminações como as citadas neste artigo. Incoerências e contradições

assim são encontradas em todos os aspectos que envolvem o cuidado e educação infantil, como práticas de higiene, alimentação, sono etc.

A relação creche - família, concretizada especialmente na maneira como se dão os contatos cotidianos entre educadoras e mães, vem se tornando um campo específico de investigação dentre os envolvidos com a realidade das creches. Contínuas observações desses contatos mostraram a forte influência que esta relação exerce sobre o trabalho das educadoras e sobre a maneira como a criança se comporta, tanto na creche como em casa.

Procuramos defender a idéia de que a mãe (e/ou família) e a educadora da creche, na condição de adultos, são os principais mediadores do desenvolvimento da criança que frequenta a creche, sendo necessário o estabelecimento de uma boa relação entre elas. Essa relação é especialmente mediada pelas representações que cada uma delas constrói sobre criança, creche, mulher, maternidade e educação infantil. Defendemos a importância que se deve dar ao preparo das educadoras de creche para estabelecer e manter um bom relacionamento com as mães e/ou famílias das crianças com quem trabalham, tendo clareza desta tarefa como parte do seu trabalho, caracterizado como atendimento e prestação de serviços especializados em educação.

Notas

- 2 Como os contatos se dão mais freqüentemente com as mães e como há poucos homens na função de educadores de creche, citaremos apenas as mães e/ou famílias e as educadoras, embora defendamos a idéia de que é extremamente importante uma maior participação de pais e homens em geral no trabalho das creches.
- 3 É fundamental que neste momento as equipes das creches reflitam melhor sobre essa questão. Se a creche é uma instituição prestadora de serviços, o profissionalismo requer que os educadores não alimentem expectativas sobre as possíveis atitudes das famílias, mas sim, aprenda a trabalhar com elas. Quando estamos na fila de um banco, todos queremos ser bem atendidos pelo profissional. Não importa se ele está com muito trabalho ou não, se o cliente anterior foi mal educado ou não. Qualquer cidadão deverá ter o direito a um atendimento individualizado e de qualidade, seja no banco, seja no posto de saúde, seja na creche.

44 • Telma Vitoria

- 4 Estas reações das crianças devem ser tomadas como os recursos que elas têm, principalmente enquanto não dominam a linguagem verbal, para expressar aos adultos o seu desagrado, insatisfação ou sofrimento frente a qualquer situação, não somente aquela apontada acima.
- 5 Esta terminologia é adotada para garantir, na definição, o caráter de continuidade que a formação em serviço deve ter. Temos por pressuposto que sua necessidade é fundamental e, na sua realização, deve-se criar oportunidades de integrar teoria e prática, sempre advindas de um processo permanente de planejamento, execução e avaliação.

Referências bibliográficas

- ARIES, Philippe (1968) *História Social da Criança e da Família*. R.J., Zahar.
- BADINTER, Elisabeth (1985) *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. R.J., Nova Fronteira, 4a. edição.
- BELSKY, Jay (1990) The "Effects" of Infant Day Care Reconsidered. In: FOX, Nathan & FEIN, Greta G. *Infant Day Care: The Current Debate*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- BERGER, P.I. & LUCKMANN, T. (1994) *A construção social da realidade*. R.J., Vozes, 11a. edição
- BRASIL - CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.
- CAMPOS DE CARVALHO, Mara I. & RUBIANO, Marcia R.B. (1994) Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z.M.R. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. S. P., Ed. Cortez, 107-130.
- CAMPOS, M.M.; GROSBAUM, M.W.; PAHIM, R. & ROSEMBERG, F. (1987) Profissionais de Creche. *Cadernos CEDES*, No. 9, Cortez, p. 39-66.
- CAMPOS, Maria M. (1994) Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*, Brasília, p. 32-42.
- CAMPOS, Maria M. & ROSEMBERG, Fúlvia (1995) *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasília, MEC/SEF/COEDI.
- DIÁRIO OFICIAL, No. 248, 2ª. feira, 23 de dezembro de 1996, Capítulo II, da Educação Básica, Seção 2, da Educação Infantil.

- HADDAD, Lenira (1991) *A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. S.P., Ed. Loyola.
- KRAMER, Sonia (1994) Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In MEC/SEF/DPE/COEDI *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*, Brasília, p. 16-31.
- KRAMER, Sonia & SOUZA, Solange J. (1988) *Educação ou Tutela? A educação da criança de 0 a 6 anos*. S.P., Ed. Loyola.
- KUHLMANN JR., Moyses (1991) Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899 - 1922), *Cadernos de Pesquisa*, S.P., No. 78, p. 17 - 26.
- MEC/SEF/DPE/COEDI (1994) *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*, Brasília.
- MELHUIISH, E.C. (1991) Cross-national Comparison and the Interpretation of Day Care Effects. In: MELHUIISH, E.C. & WOLKE, D. (eds.) *Journal of Reproductive and Infant Psychology - Special Issue on International Perspectives on Day Care for Young Children*, No. 9 (2/3), p. 63-65.
- MELLO, Ana M. & CODO, Wanderly (1995) Repensando as relações creche - família. In: *Sofrimento Psíquico nas Organizações*. Cap. 10. Rio de Janeiro, Ed. Vozes.
- MOSCOVICI, Serge (1978) *A Representação Social da Psicanálise*, R. J., Ed. Zahar.
- MOSCOVICI, Serge (1988) Notes towards a description of social representations, *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, pp. 211-250.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. (1988) A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória. *Rev. Fac. de Educação*, 14 (1): 43-52.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. (1994) *Reinações infantis: um olhar sobre as interações de crianças em creches*. Tese de Livre-Docência, FFCLRP - USP.
- OLIVEIRA, Zilma M.R.; MELLO, Ana M.; VITORIA, Telma & ROSSETTI FERREIRA, Maria C. (1992) *Creche: Crianças, Faz de Conta e Cia*, R.J., Ed. Vozes.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. & ROSSETTI FERREIRA, Maria C. (1993) O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, S.P., No. 87, p. 62-70.

46 • Telma Vitoria

- Prefeitura Municipal de Curitiba; Univ. Fed. do Paraná (1991) *Proposta Pedagógica para o atendimento à criança de 0 a 6 anos, na rede municipal de creches de Curitiba.*
- Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo (1990) *Projeto Psico Pedagógico-Social.*
- Prefeitura do Município de São Paulo (1992) *Política de Creche - Diretrizes Pedagógicas.*
- ROSEMBERG, Fúlvia (1983) Mãe que é mãe deixa seu filho em creche? *Psicologia*, S.P., No. 30, p. 38-42.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1989) (org.) *Creche: Temas em destaque.* S. P., Ed. Cortez.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1989a) 0 a 6: Desencontro de estatísticas e atendimento. *Cadernos de Pesquisa*, No. 71, S.P., p. 36-48.
- ROSEMBERG, Fúlvia (1989b) O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.) *Creche*, S.P., Cortez, p. 90-103.
- ROSEMBERG, Fúlvia & CAMPOS, Maria M. (1994) (orgs.) *Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte.* S.P., Ed. Cortez / Fund. Carlos Chagas.
- ROSSETTI FERREIRA, Maria C. et al. (1991) A construção de uma proposta pedagógica para creches: uma trajetória de pesquisa em psicologia do desenvolvimento. *Paidéia*, No. 1, Ribeirão Preto, p. 9-16.
- ROSSETTI FERREIRA, Maria C.; AMORIM, Katia & VITORIA, Telma (1996) *Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. Coletâneas da ANPEPP, 1: 4, 111-144.*
- ROSSETTI FERREIRA, Maria C. et. al. (prelo) *Os Fazeres na Educação Infantil.* São Paulo, Cortez.
- SECAF SILVEIRA, Regina E. et al. (1987) Oportunidades de contato entre o adulto e as crianças em creches. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 68: 130 – 163.
- SPINK, Mary J.P. (1989) *As representações sociais e sua aplicação em pesquisa na área de saúde.* Manuscrito de aula ministrada no curso “Trabalhando com Conceitos”, realizado no II Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva e III Congresso de Saúde Pública, SP.
- SPINK, Mary J.P. (1994) Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: JOVCHELOVITCH, S. & GUARESCHI, P. (orgs.) *Textos em Representações Sociais.* R.J., Ed. Vozes, p. 117-148.

- VALSINER, Jaan (1987) *Culture and development of children's action: a cultural historical theory of development psychology*. New York: John Wiley of Sons.
- VITORIA, Telma (1997) *Representações de Educadoras sobre as Mães e Famílias das Crianças da Creche*, dissertação de mestrado, pós-graduação em Saúde Mental, FMRP-USP.
- VITORIA, Telma & ROSSETTI FERREIRA, Maria C. (1993) Processos de Adaptação na Creche, *Cadernos de Pesquisa*, S. P., No. 86, p. 55-64.
- VYGOTSKY, Lev S. (1984) *A Formação Social da Mente*. S.P., Ed. Martins Fontes.
- WEREBE, M.J.G. & NADEL-BRULFERT, J. (1986) (orgs.) *Psicologia - Henri Wallon*. S. P., Ed. Ática.