



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

TEREZILDE LEAL SAMPAIO

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DE BABÁS:
CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL EM CRIANÇAS
DE ZERO A TRÊS ANOS**

Salvador
2008

TEREZILDE LEAL SAMPAIO

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DE BABÁS:
CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL EM
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria José de Oliveira Palmeira

Salvador
2008

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

S192

Sampaio. Terezilde Leal
A Dimensão Educativa do Trabalho de
Babás: Construção da
personalidade moral em crianças de zero a três anos/ Terezildes
Leal Sampaio. 2008

124f.: il

Orientadora Prof^a. Dr^a Maria José de Oliveira Palmeira.
Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em
Educação
e Contemporaneidade.

1 Educação Infantil 2. Personalidade moral - construção. 3 Trabalho de
Babá | Título

CDD 372.3

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins
acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

TEREZILDE LEAL SAMPAIO

**A DIMENSÃO EDUCATIVA DO TRABALHO DE BABÁS:
CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL EM
CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Salvador, 09 de outubro de 2008

Prof^a. Dr^a. Maria José de Oliveira Palmeira
Doutorado em Socioeconomia
Université Paris 1 (Pantheón-Sorbone), Sorbonne, França.

Prof^a. Dr^a. Solange de Oliveira Guimarães
Doutorado em Educação e Democracia
Universidad de Barcelona, U.B., Espanha.

Prof^a. Dr^a. Kátia Maria Santos Mota
Doutorado em estudos Luso Brasileiros
Brown University, Brown, Estados Unidos.

À Professora Marita, mestre querida, por ter sido uma verdadeira benção na minha existência

À Ubton, grande amor, pela parceria e cumplicidade

À Sofia, filha amada, por ter dado um novo sentido à minha vida e a esta pesquisa

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais,

À Deus, por me possibilitar uma vida repleta de possibilidades de escolha e por me guiar nos caminhos do bem e do trabalho.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim e fizeram o impossível para que eu chegasse até aqui.

À Ubton, por me ajudar a perseguir e não desistir de meus sonhos e por ter me apoiado incondicionalmente.

À Sofia, por ter sido minha fonte de inspiração e por iluminar meus dias com seu doce amor.

À Professora Marita, por me mostrar, com paciência, os belos e árduos caminhos da construção do conhecimento.

Às Professoras Kátia e Solange, pela disponibilidade e seriedade com que avaliaram este trabalho e pelas orientações preciosas durante a qualificação.

À Rozane, minha amiga e irmã de coração, por fazer parte de minha vida.

Ao meu irmão Val e minha cunhada Ninha, pela paciência e apoio.

Aos colegas, professores e funcionários da UNEB por terem compartilhado comigo este caminho.

À Rafaela Régis, pela confiança e disponibilidade com que propiciou a realização dessa pesquisa em sua empresa.

Às Babás que gentilmente participaram e contribuíram para essa pesquisa.

“De fato, há uma história e uma experiência que tecem uma biografia que dá ao sujeito sua densidade vital e moral.” (PUIG, 1998, p. 124)

SAMPAIO, Terezilde Leal. *A dimensão educativa do trabalho de babás: construção da personalidade moral em crianças de zero a três anos.* –f. il.2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

RESUMO

Esta dissertação tem como foco principal a dimensão educativa da atuação da trabalhadora doméstica, denominada babá, e sua relação com a construção da personalidade moral em crianças de zero a três anos, sem perder de vista a realidade sócio-histórica que atravessa a subjetividade e o desenvolvimento da mesma. O objetivo geral foi analisar os processos educativos e os valores presentes no trabalho de babás em suas dimensões do cuidar e do educar. Com este propósito, buscamos analisar o papel da babá na formação moral de crianças de zero a três anos; identificar os aspectos ligados a função do educar e do cuidar presentes na atuação da babá; analisar os valores da auto-estima e autonomia presentes em seu trabalho; além de contribuir na discussão sobre a sistematização, legitimação e formação desta atividade laboral. As bases epistemológicas deste trabalho encontram-se na teoria de Joseph Puig sobre a construção da personalidade moral, na abordagem de Lev Vigotski sobre o desenvolvimento e aprendizagem e na teoria moral de Jean Piaget. Através da articulação desses arcabouços teóricos, observamos que a construção da personalidade moral se inicia nos primeiros anos de vida da criança e depende da qualidade da interação e dos cuidados dispensados à mesma. Neste sentido, a intersubjetividade que pode ser construída na relação entre criança e sua babá como forma de experiência moral, pode ser importante para a construção da personalidade moral da criança. Trata-se de um estudo exploratório, já que o tema escolhido abre um leque de possibilidades de estudo e existe pouco conhecimento sistematizado sobre o mesmo. As categorias de análise foram as funções do cuidar e do educar que aparecem na educação infantil como indissociáveis. Essas funções foram articuladas com as atividades das babás, com os valores selecionados da autonomia e auto-estima e com ações requeridas para desenvolvimento da prática e da consciência de regras em crianças pequenas: promover noção de regularidade, proporcionar o brincar espontâneo e estabelecer intercâmbio verbal com a criança. O trabalho de campo foi realizado em uma empresa especializada na seleção, formação e contratação de babás, única no ramo em Salvador, na época da realização desta pesquisa. O universo da pesquisa foi composto por uma das sócias da empresa participante e sete candidatas a posição de babá. Dois instrumentos foram utilizados para o levantamento de dados: entrevistas semi-estuturadas e apresentação de situações-problema. A partir da articulação entre os aportes teóricos e a realidade pesquisada, concluímos que a dimensão educativa do trabalho de babás pode ser desenvolvida desde que envolva, não apenas, o processo de formação, mas também mudanças nas características sócio-econômicas estruturais desta atividade. Na Região Metropolitana de Salvador, se faz necessário um processo de transformação da realidade do trabalho precário e não reconhecido das babás a fim de gerar uma ocupação sistematizada e legalizada que possa englobar as funções de cuidar e educar crianças.

Palavras-chave: Construção da personalidade moral. Educação infantil. Trabalho de Babá.

SAMPAIO, Terezilde Leal. *A dimensão educativa do trabalho de babás: construção da personalidade moral em crianças de zero a três anos.* -f il.2008. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2008.

ABSTRACT

This research has as main focus the educative dimension of the performance of the domestic worker, called baby sitter and its relation with the construction of the moral personality little children, without losing of sight the partner-historical reality that crosses the subjectivity and the performance of the same one. The general objective of this research was to analyze the educative processes and the values gifts in the baby sitter work in its dimensions of taking care of and educating. With this intention, we search to analyze the paper of the baby sitter in the moral formation of little children; to identify to on aspects the function of educating and taking care of gifts in the performance of the baby sitter; to identify and to analyze the values more gifts in the processes to take care of and to educate; beyond contributing in the quarrel on the systematization, legitimation and formation for the activity of baby sitter. The theories of this work meet in the theory of Joseph Puig on the construction of the moral personality, in the theory of Lev Vigotski on the development and learning and in the moral theory of Jean Piaget. Through the joint of these theories we observe that the construction of the moral personality if initiates in the first years of life of the child and depends on the quality of the interaction and the cares excused to the same one. In this direction, the intersubjetividade that can be constructed in the relation between the child and its baby sitter, as form of moral experience, can be important for construction of the moral personality of the child. One is about a study, since the chosen subject opened a great fan of study possibilities and exists little knowledge systemize on the same. The categories of analysis had been to the functions to take care of and to educate that they appear in the infantile education. These functions had been articulated with the activities of baby sitter, with the selected values of the autonomy and of auto-they esteem and with actions required for development of the practical one and the conscience of rules in small children: to promote regularity notion, to provide spontaneous playing and to establish verbal interchange with the child. The field work was carried through in a company specialized in the election, formation and act of contract of baby sitter, only in the branch in Salvador, at the time of the accomplishment of this research. The universe of the research was composed for one of the partners of the participant Company and seven candidates the baby sitter position. Two instruments had been used for the data-collecting : half-structuralized interviews and presentation of situation-problem. To leave of the joint between them you arrive in port theoretical and the searched reality, we conclude that the educative dimension of the baby sitter work can be developed since that it involves, not only, the formation process, but also changes in the structural partner-economic characteristics of this activity. In the Region Metropolitan of Salvador, if it makes necessary a process of transformation of the reality of the precarious and not recognized work of baby sitter in order to generate a systemize and legalized occupation that can take the functions to take care of and to educate children.

Keywords: Construction of the moral personality. Early childhood education. Baby sitters.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Rendimento médio mensal real dos empregados e trabalhadores domésticos.....	84
Gráfico 2	Rendimento médio mensal real dos trabalhadores domésticos com carteira assinada e sem carteira assinada	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ações necessárias ao desenvolvimento da prática e da consciência de regras em crianças de zero a três anos, atividades de babás segundo os valores selecionados.....	28
Tabela 2	Empregados e trabalhadores domésticos de 10 anos ou mais de idade, no trabalho principal da semana de referência, por grandes regiões, segundo a atividade a categoria do emprego no trabalho principal.....	81
Tabela 3	Empregados e trabalhadores domésticos de 10 anos ou mais de idade, no trabalho principal da semana de referência, por grandes regiões, segundo sexo e a categoria do emprego no trabalho principal	82
Tabela 4	Áreas e atividades designadas para a babá, segundo a CBO.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CTPS	Carteira de trabalho e Previdência Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e estudos Socioeconômicos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Secretária Internacional do Trabalho
PATRA	Programa de Apoio ao Trabalhador Autônomo
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
RMS	Região Metropolitana de Salvador

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	21
2.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	21
2.2	OPÇÃO PELA PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	23
2.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2.3.1	Etapa Preliminar	23
2.3.2	Delimitação das categorias de análise	24
2.3.3	Definição do universo da pesquisa	26
2.3.4	Escolha dos instrumentos metodológicos	28
3	A EDUCAÇÃO MORAL COMO CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL	29
3.1	DEFININDO EDUCAÇÃO EM VALORES	29
3.2	A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL	31
3.3	FAMÍLIA: PRIMEIRO MEIO DE EXPERIÊNCIA MORAL	36
3.4	O VALOR DA AUTO-ESTIMA NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL	38
4.	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS	42
4.1	APRENDIZADO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI	42
4.2	DESENVOLVIMENTO MORAL EM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET	54
4.3	A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR E EDUCAR	60
5	POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFORMAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	64
5.1	PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS POLITICAS PUBLICAS	64

5.2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS	71
6.	SER BABÁ: O QUE ISSO QUER DIZER?	76
6.1	CARACTERIZAÇÃO DA OCUPAÇÃO DOMÉSTICA	76
6.2	DADOS DA OCUPAÇÃO DOMÉSTICA NO BRASIL E NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR	80
6.3	AS PARTICULARIDADES DA OCUPAÇÃO DE BABÁ NA VISÃO DO MINISTÉRIO DO TRABALHO	86
6.4	A FORMAÇÃO DE BABÁS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR	90
6.5	RELATOS SOBRE A REALIDADE DO TRABALHO DE BABÁS NA RMS.....	95
6.6	A ATUAÇÃO DE BABÁS NA RMS E A FORMAÇÃO DE VALORES	101
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	119

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação tem enfatizado a dimensão cognitiva e a formação de recursos humanos que possam atender às necessidades do sistema produtivo, deixando de enxergar o homem como um ser integral, dotado de outros aspectos que não apenas a cognição e a força de trabalho. Essa visão unilateral do homem, dentre outras causas, tem levado ao empobrecimento da existência humana, com conseqüências graves para relações sociais, os valores morais, a cultura, o cuidado com a saúde e com o corpo, dentre outros.

Entendemos que os estudos sobre a formação moral são essenciais para auxiliar no desenvolvimento desse sujeito integral, além de contribuir na tentativa de diminuir a crise de valores presente na nossa sociedade. Para isso é fundamental atuar para uma educação que vise à formação integral do homem, que ocorra como um conjunto dinâmico de processos que contribua para desenvolver as várias dimensões do sujeito: física, psicológica, afetiva, moral, social, artística, cognitiva, etc. Nessa perspectiva optamos por trabalhar neste campo ao tentar responder questões sobre a educação moral.

Além disso, a amplitude dos processos educativos possibilita diferentes abordagens sobre o objeto da educação, olhares particulares advindos das chamadas ciências auxiliares: psicologia, sociologia, antropologia, política, etc. Essas contribuições diferentes, e ao mesmo tempo complementares, levam a uma riqueza de teorias e práticas que compõem o universo do objeto da Educação. Ao considerarmos esses saberes, vamos articular, neste estudo, aspectos psicológicos e sociais relacionados aos processos educativos no âmbito familiar.

Ao levar em consideração a formação integral do homem, a multiplicidade de saberes e a presença de diferentes sujeitos envolvidos nestes processos educativos, optamos por nos debruçar sobre uma problemática pouco explorada, o processo educativo que ocorre no meio familiar, examinando a ocupação de babá¹ em sua dimensão educativa, especialmente, no que diz respeito à formação moral de crianças de zero a três anos.

¹ A palavra babá, segundo o dicionário Houaiss, significa empregada doméstica que cuida das crianças; ama-seca, ama-de-leite. Ferreira (1986, p.214) define como uma palavra expressiva da língua inglesa que no Brasil tem como sinônimo a designação “ama-seca”, que por sua vez significa criada que cuida de crianças sem amamentá-las. Ou seja, a definição do que seja babá remonta ao tempo das escravas que cuidavam dos filhos de seus senhores. Já na língua inglesa a palavra utilizada é baby-sitter que significa “pessoa que cuida do bebê na ausência dos pais.” (Michaelis, 1989, p. 23) Nesta pesquisa o termo babá será utilizado para designar a mulher que trabalha de forma remunerada na casa de uma família, com a tarefa principal de cuidar da(s) criança (s) residentes desta casa.

A partir da observação cotidiana da ação de babás e do arcabouço teórico selecionado² fomos burilando nosso objeto de estudo, até concluirmos que nosso foco de análise não seria as crianças, nem as mães, mas sim o trabalho das babás. Este aspecto foi considerado importante durante a delimitação de nosso problema de pesquisa, visto que já se discute muito o papel fundamental da mãe em detrimento de outros agentes envolvidos no processo educativo informal. A centralidade desta no desenvolvimento e educação de seu filho é incontestável, porém, com as mudanças que vem ocorrendo na dinâmica familiar, precisamos compreender a influência de outros sujeitos envolvidos com estes processos. No passado, a mãe era o agente educativo mais presente, entretanto com a entrada da mulher no mercado de trabalho, com a mudança na família nuclear e com o advento da guarda compartilhada, só para citar alguns exemplos, esse papel tem sido dividido com outros sujeitos: pais, avós, babás, vizinhos e/ou amigos.

Na realidade brasileira, observamos que muitas crianças, de classe média, são cuidadas e convivem boa parte de seu tempo com as babás ou em creches. O retorno da mulher ao ambiente de trabalho ocorre logo após os primeiros meses de vida do bebê, sendo necessário que alguém cuide dele enquanto os pais trabalham. De acordo com Rapoport e Piccinini (2004), fatores como a diminuição no número de familiares convivendo em proximidade geográfica, o enfraquecimento da rede de apoio familiar e da vizinhança, o isolamento nos edifícios das grandes cidades, geram um distanciamento entre os membros da família extensiva e mesmo da vizinhança. Desse modo, a creche ou a babá tem se revelado, muitas vezes, as únicas opções para os cuidados do bebê e/ou da criança pequena.

Considerando o tempo e a qualidade de convívio, as babás podem exercer papel importante no processo educativo informal, principalmente das crianças menores que ainda não estão freqüentando instituições formais de ensino e cujos pais trabalham fora de casa. Segundo Brites (2007, p.99), os padrões adultos são impermeáveis ao universo cultural das empregadas domésticas, porém o mesmo não acontece com as crianças. Elas dialogam com as empregadas domésticas, ouvem suas histórias, escutam a mesma música, perguntam muitas coisas. Nessa intimidade cotidiana, as empregadas podem assumir conscientemente o papel de transmissoras de conhecimentos, de habilidades e de valores.

A contribuição da babá na educação moral, ou seja, na construção da personalidade moral da criança, pode relacionar-se à formação de valores requeridos e desejados pela

² O embasamento teórico de nosso estudo é composto, principalmente, do modelo de personalidade moral criado por Joseph Puig (1998), da teoria sócio-histórica de desenvolvimento humano construído por Lev Vigotski (2001, 2003, 2003a) e da teoria moral de Jean Piaget (1994), conforme descritos nos capítulos 2 e 3 a seguir.

família ou de contra-valores, pois não podemos perder de vista que a babá também é um sujeito atravessado pela sua história sócio-cultural. Na maioria das vezes, estas mulheres vêm de classe sócio-econômica muito diferente da família para a qual trabalha, não enxergam seu trabalho como uma ocupação definida, não são socialmente reconhecidas, não tem os direitos trabalhistas atendidos e não possuem formação adequada para exercerem o papel delas esperado, portanto tem sua prática atravessada por diversos fatores externos que ultrapassam a convivência com as crianças.

Na realidade brasileira, a atividade de babá ainda não é profissionalizada, não existe uma legislação específica, até o momento é regida pelas mesmas leis que regulamentam os direitos e deveres do trabalhador doméstico, apesar de exercerem atividades muito diferentes e particulares. Na cidade de Salvador-BA, lócus de nossa investigação, ainda tem o agravante de que nem mesmo esses direitos mínimos são atendidos. Além disso, de maneira geral, a preocupação dos pais ao contratar essa profissional gira em torno apenas da sua capacidade em fornecer a criança os cuidados básicos de higiene, alimentação e segurança. Isto tudo leva a uma precarização desta ocupação que, na maioria das vezes, é considerada como uma ocupação doméstica sem valor, sem necessidade de conhecimentos específicos e regulamentação.

Assim, esta pesquisa, de modo geral, tem o *objetivo* de analisar a dimensão educativa do trabalho de babá, considerando-a como agente educativo, quer seja positiva ou negativamente, na formação moral de crianças de zero a três anos, que são cuidadas exclusivamente por ela no período de ausência dos pais e outros familiares.³

O *eixo central* de nosso trabalho é a educação moral, concebida aqui como um processo complexo que ocorre a partir da intersubjetividade e da interação, dentro de um contexto sócio-histórico, que deve contribuir na formação de um sujeito crítico e autônomo, capaz de fazer suas escolhas com responsabilidade, levando em consideração os valores universais de convivência humana, o respeito e o diálogo com outros sujeitos. Podemos dizer que se configura num processo de construção influenciado por elementos socioculturais preexistentes que ajudam a traçar o caminho, mas depende também de cada sujeito que deve intervir de modo responsável, autônomo e criativo. (PUIG, 1998)

A complexidade no campo da educação moral leva a existência de diversos modelos teóricos e práticos para explicar a formação da moralidade humana. No capítulo 3, a seguir,

³ Optamos por esta faixa etária por inferirmos que a babá pode exercer maior influência sobre a formação moral, visto que o meio social da criança ainda é limitado, no caso daquelas que ainda não frequentam instituições formais como creche e escola.

descreveremos, alguns desses modelos: socialização, clarificação, desenvolvimento, formação de hábitos virtuosos, projeto de vida e construção da personalidade moral. Nesta pesquisa, em termos teóricos, optamos pelo modelo da Construção da Personalidade Moral, criado por Joseph Puig, por considerarmos um modelo que abarca os pontos positivos dos demais e por considerar a intersubjetividade como fator fundamental na construção da consciência moral autônoma do sujeito. Neste, a educação moral “é uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com a ajuda dos seus companheiros e dos adultos para elaborar aquelas estruturas de sua personalidade que lhe permitirão integrar-se de maneira crítica ao seu meio sociocultural.” (PUIG, 1998, p.150)

Concordamos com Puig (1998) que a construção da personalidade moral depende das vivências intersubjetivas do sujeito nos diversos meios de experiências morais: a escola, o trabalho, a igreja, o grupo de amigos. Os meios de experiências morais podem ser entendidos como sendo os espaços de atuação das funções ou capacidade morais do sujeito, portanto, são o lócus de construção da personalidade moral. Destacamos que o primeiro meio de experiência moral é a família: “é um momento em que os vínculos afetivos entre as pessoas puxam e servem para impregnar valores e formas de convivência fundamentais.” (PUIG, 1998, p.158) Vale ressaltar que na família ocorrem experiências morais muito diferentes de acordo com os sujeitos envolvidos: pais, irmãos, avós, etc.

O ambiente familiar é o primeiro meio de experiência moral e que tem papel fundamental na construção da personalidade moral, acrescemos à contribuição teórica de Puig, a teoria de Vigotski, conforme será detalhado no capítulo 4 deste estudo. Para este, o aprendizado é essencialmente relacional e depende das interações sociais, não se limita apenas a relação professor-aluno, mas envolve todo o contexto sócio-histórico do indivíduo desde o seu nascimento.

Vigotski considera que a consciência moral é o resultado da interação linguisticamente mediada com os demais: um produto da atividade interpsicológica, um produto que se constrói durante a socialização. O desenvolvimento ocorre a partir das relações intersubjetivas vivenciadas pela criança desde seu nascimento. “O aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (VIGOTSKI, 2003, p.110) Dessa forma, nossa problemática foi delineada, a partir dessas contribuições teóricas, na compreensão de que o primeiro e principal meio de experiência moral é o contexto familiar que pode ter agentes educativos diversos.

Constatamos que, no Brasil, existem muitos estudos nas áreas da Educação e da Psicologia sobre a educação formal, porém pouca atenção é dispensada para o âmbito da chamada educação informal que ocorre na esfera familiar⁴, principalmente, no que diz respeito à formação moral das crianças.

No intuito de compreendermos como ocorre o desenvolvimento moral em crianças de zero a três anos, optamos, ainda, por analisar alguns aspectos da teoria moral de Piaget (1994), conforme tratado também no capítulo 4. Para tanto, focamos na operacionalização da construção do juízo moral e do desenvolvimento da autonomia do sujeito, através do estudo que este teórico realizou sobre a prática e a consciência das regras nos diversos estágios de desenvolvimento. Assim, reconhecemos sua contribuição para o campo da educação moral ao propiciar o entendimento da construção cognitiva da moralidade, principalmente na forma de contemplar as várias etapas do desenvolvimento infantil.

Outra questão, tratada no capítulo 3, que se revelou em nossa análise como fundamental na educação de crianças pequenas foi à relação entre as funções cuidar e educar. Nas atuais políticas públicas e em diversos estudos desenvolvidos sobre a educação infantil⁵, está explícito uma dupla função dessa etapa da educação, exposta como a indissociabilidade do ato de cuidar e de educar. Entretanto, estas dimensões, nos estudos referidos, ainda expressam uma dicotomia, sendo encaradas na prática como funções separadas. Com isso nos deparamos com uma questão importante para nosso trabalho: se no âmbito escolar, com toda evolução da teoria sobre o desenvolvimento humano, ainda não superamos a cisão entre cuidar e educar, como encarar isso no âmbito da família? Observamos que na educação familiar esta cisão também ocorre, principalmente, nas famílias que contratam babás para cuidar das crianças, pois, muitas vezes, estas são orientadas para se responsabilizarem por tarefas consideradas típicas do cuidar enquanto os familiares se incumbem de educar, como se, na prática, fosse possível fazer esta separação.

Depois de analisarmos e articularmos todas essas contribuições teóricas sobre a construção da moralidade em crianças de zero a três anos, traçamos as bases das políticas públicas para a educação infantil formal com o intuito de utilizar alguns pressupostos e orientações na educação informal. Nesta perspectiva, no capítulo 5, traçamos um panorama

⁴ Esta afirmação baseia-se em pesquisa realizada, em 2007, em vários sites que divulgam os principais trabalhos científicos produzidos nestas áreas, tais como: Google acadêmico, ANPED, nas revistas de educação e psicologia que são publicadas no site www.schielo.br, bem como nos bancos de teses de várias universidades brasileiras: Unicamp, USP, UFSC, UFGS, PUC-SP, UFRJ, UNB, UFMG.

⁵ Campos (2006), Krammer (2006). Kulmann (2000), Montenegro (2005), Rossetti-Ferreira (2000), Tiriba (2005), MEC (2006).

histórico sobre a educação infantil no Brasil, com destaque para os aspectos legais que puderam ser aproximados com a educação familiar.

Para analisar a babá como um possível agente educativo no contexto familiar, foi necessário tratar suas especificidades enquanto sujeito sócio-histórico dotado de subjetividade. Neste sentido, detalhamos, no capítulo 6, a realidade do trabalho das babás na Região Metropolitana de Salvador – RMS, através da análise da ocupação doméstica no Brasil, da descrição de suas principais características e da discussão sobre as particularidades encontradas no nosso trabalho de campo.

Dessa forma, constitui-se como *objeto dessa investigação* a dimensão educativa da atuação da trabalhadora doméstica, denominada babá, que é mensalista⁶, contratada e remunerada⁷ para cuidar de crianças em tempo integral na casa onde a criança reside.

Pretendemos contribuir no campo da Educação e Contemporaneidade, ao atingirmos nosso *objetivo geral* que é analisar os processos educativos e os valores presentes no trabalho de babás em suas dimensões do cuidar e do educar.

Para alcançarmos esse objetivo principal, definimos os seguintes *objetivos específicos*:

- a. Analisar o papel da babá na formação moral de crianças de zero a três anos;
- b. Identificar os aspectos ligados a função do educar e do cuidar presentes na atuação da babá;
- c. Identificar e analisar os valores mais presentes nos processos de cuidar e educar;
- d. Contribuir na discussão sobre a profissionalização, formação e legitimação do trabalho de babá;

⁶ Mensalista refere-se ao empregado que recebe salário mensal que difere da diarista ou folguista cuja remuneração é recebida a cada dia de trabalho.

⁷ Vale ressaltar que, na maioria das vezes, o trabalhador doméstico não tem seus direitos garantidos, sem acesso ao contrato formal de trabalho, nem ao salário mínimo garantido por lei, conforme veremos no capítulo 6. Entretanto, escolhemos nesta pesquisa delimitar nosso universo de estudo sobre babás legalmente reconhecidas como trabalhadoras domésticas, já que o aspecto da profissionalização é um fator relevante a ser analisado no nosso estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Buscamos a construção de um caminho teórico e metodológico consistente a fim de criarmos um quadro coerente entre a teoria e a realidade, entre nossos questionamentos e aquilo que desejávamos compreender. Para traçar este caminho fizemos escolhas, estabelecemos conexões entre diferentes teorias, nos debruçamos sobre outras pesquisas, enfim, lapidamos o pensamento e a ação num processo árduo e prazeroso que encontrou algumas respostas, mas também abriu novas brechas sobre o que pretendíamos conhecer. De acordo com Demo (2007, 9. 30),

Não é possível ver a realidade sem um ponto de vista, sem um ponto de partida, porque não há vista sem ponto, nem partida sem ponto. Este ponto é do sujeito, não da realidade. A ciência somente seria objetiva se o sujeito conseguisse sair de si e ver-se de fora.

No exercício dessa escolha, que foi consciente e crítica, optamos por uma abordagem dialética histórico-estrutural que encara a realidade social como construída a partir de fenômenos históricos subjetivos que geram um emaranhado complexo, ao qual a abordagem positivista não consegue conceber. Consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social por buscar assinalar as causas e conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que nos interessa. (TRIVINOS, 1987)

Segundo Demo (2007) a abordagem dialética tenta compreender os fenômenos sociais dando o mesmo grau de relevância para as condições objetivas e subjetivas, já que a realidade é vista como condicionada e não como determinada, ou seja, esta pode em parte ser feita pelo homem. As condições objetivas são aquelas que são dadas externamente ao homem e as subjetivas que dependem da opção humana. Colocar estas condições no mesmo patamar é importante no nosso trabalho porque temos a premissa de que o homem é um ser histórico e ativo que pode influenciar sua realidade, pois possui a capacidade de construir parte de sua história. Além disso, dentro de uma visão dialética histórico-estrutural é possível dar lugar adequado a parâmetros científicos formais que não mudam, bem como a características processuais, ligadas ao devir histórico da vida concreta.

Encarando o homem como ser histórico, vimos que em torno do nosso problema existem vários sujeitos envolvidos. No processo educativo informal que estamos pesquisando, na verdade, existe uma triangulação estabelecida a partir das relações entre país, babá e criança que pressupõe um processo de troca entre estes sujeitos já que todos sofrem influências uns dos outros. No entanto foi necessária uma delimitação desse universo para que pudéssemos realizar nossa pesquisa, dessa forma definimos como foco de análise a dimensão educativa do trabalho das babás.

Não podemos deixar de ressaltar que outro sujeito envolvido foi o próprio pesquisador já que tentamos desconstruir durante a pesquisa a idéia da neutralidade científica e o papel estereotipado do pesquisador distante e detentor do saber, pois concordamos com Santos (2001) que a busca pelo conhecimento deve aspirar à oralidade, à comunicação face-a-face por isso deve ser situacional e contextual, em suma, próximo.

Os objetivos que buscamos alcançar foram norteadores ao traçarem o caminho, mas também foram sendo repensados ao nos deparamos com a complexidade de relacionar as teorias com as realidades das babás. Bogdan e Biklen (1994) consideram que a pesquisa não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão, vamos construindo um quadro que vai ganhando forma à medida que se desenvolve a pesquisa.

Desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo com o objetivo de sistematizar um conhecimento contextualizado, concreto e útil sobre o problema estudado. Este tipo de pesquisa foi mais adequado devido à especificidade do nosso objeto de estudo. Buscamos não perder de vista o foco metodológico para não cair na banalização e simplificação extrema no uso dos métodos qualitativos que observamos em muitos estudos, já que consideramos que o método é muito importante para conseguirmos configurar uma dada questão, em um dado momento. Dessa forma, como diz Demo (2007, p. 229),

Diante de caminhos surrados da metodologia científica, que estabelecem o primado do método sobre a realidade, as metodologias alternativas procuram andar ao contrário, ou seja, a partir da realidade social na sua complexidade, na sua totalidade quantitativa e qualitativa, na sua marcha histórica humana, também dotada de horizontes subjetivos, e depois construir métodos adequados a captá-la e transformá-la.

2.2 A OPÇÃO PELA PESQUISA EXPLORATÓRIA

Como o estudo exploratório versa sobre um tema pouco pesquisado, sobre o qual ainda não se acumulou uma bibliografia significativa, após definirmos nosso objeto de estudo e realizamos a revisão teórica, verificamos que este tipo de pesquisa seria o mais adequado, visto que nosso tema abria um grande leque de possibilidades de estudo e com pouco conhecimento sistematizado sobre o mesmo.⁸ Assim tentamos sistematizar uma pesquisa que pudesse articular teorias já consolidadas com uma realidade pouco estudada, mais do que buscar respostas para hipóteses, buscamos levantar dados que suscitem novos questionamentos e inquietações.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.3.1 Etapa Preliminar

Ao iniciarmos esta pesquisa tínhamos apenas o desejo de entender a influência do trabalho da babá doméstica na educação de crianças pequenas. A temática ainda era bastante ampla para gerar uma pesquisa científica, por isso foi necessário realizar uma etapa preliminar na qual fizemos uma revisão teórica e a análise das políticas públicas envolvendo o tema.

Após exaustiva busca em arquivos eletrônicos, conforme já ressaltamos na introdução, verificamos a quase inexistência de estudos publicados acerca do tema, o material encontrado envolvendo babás é direcionado ao trabalho da empregada doméstica, questão de gênero e trabalho, da exploração da mão de obra infantil, violência doméstica, ou seja, estudos que abordam aspectos sociológicos da atuação de babás, mas nada que envolvesse o aspecto educativo.

⁸ Segundo Gil (1999, p. 43) a pesquisa social pode ser classificada em três grupos: exploratório, descritivo ou explicativo. A pesquisa exploratória é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas. A descritiva tem como objetivo principal descrever características de determinada população ou fenômeno, em alguns casos pode também determinar a natureza das relações entre variáveis. Já as pesquisas explicativas são aquelas que buscam os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.” (Gil, 1999, p. 44). Trivinos (1987) alerta para o erro de pensar que o estudo exploratório elimina o cuidadoso tratamento científico que todo investigador deve ter nos trabalhos de pesquisa. Segundo ele, este tipo de investigação, não exige a revisão de literatura, as entrevistas, o emprego de questionários, etc, tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico.

Essa escassez de material nos obrigou a construir nosso embasamento teórico a partir de aproximações com a realidade a ser estudada. Assim trabalhamos com as seguintes conceituações teóricas:

1. Educação formal e informal – Utilizamos o conceito defendido por Gohn (2006, p. 28): a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.
2. Personalidade moral - Segundo Puig (1998) pressupõe uma personalidade consciente, livre e responsável, capaz de enfrentar a indeterminação humana e capaz de mover-se de forma equilibrada nos planos pessoal e coletivo, objetivando assegurar a criação de forma de vida viáveis, pessoalmente desejáveis e coletivamente justas e livres. Além disso, para tornar nosso trabalho viável, considerando a realidade e os recursos disponíveis, delimitamos dois valores a serem pesquisados: a auto-estima e a autonomia.
3. Educação Infantil – Na educação formal é reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, se ocupa de crianças com idade de zero a cinco anos.
4. Funções cuidar e educar – Este binômio são funções presentes na educação infantil que possui por princípio sua indissociabilidade. Cuidar comumente está relacionado ao atendimento às necessidades básicas da criança: higiene, alimentação, sono, segurança. Enquanto o educar está relacionado a aprendizagem e ao desenvolvimento de atividades de caráter mais pedagógico.
5. Babá – Nesta pesquisa o termo babá será utilizado para designar a mulher que trabalha de forma remunerada na casa de uma família, com a tarefa principal de cuidar de criança (s) residente (s) desta casa.

2.3.2 Delimitação das categorias de análise

Durante a realização da etapa preliminar citada, verificamos como aspecto fundamental dos processos educativos de crianças de zero a três anos, a indissociabilidade

entre as funções do cuidar e do educar. Por considerarmos a centralidade desta questão também na educação informal que ocorre no âmbito familiar, optamos inicialmente por estas dimensões como categorias de análise para nossa pesquisa, porém vimos que, na prática, estas são amplas demais para realização do estudo.

O estudo teórico nos levou também a compreender quais as ações necessárias para desenvolver a prática e a consciência de regras, que como veremos mais adiante, é o germe do processo de construção da personalidade moral na faixa etária de zero a três anos, a saber: promover noção de regularidade através da manutenção das rotinas, proporcionar momentos para brincar de forma espontânea e estabelecer intercâmbio verbal com a criança. Pela sua dimensão e importância prática, definimos estas ações como essenciais para nossa investigação.

Para verificarmos essa questão no trabalho de babás, buscamos definir as atividades que podem ser desenvolvidas pelas mesmas, com base nas atividades esperadas do professor de crianças pequenas presentes nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e também nas atividades de Babá definidas na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO criada pelo Ministério do Trabalho e Emprego. O detalhamento destas atividades será demonstrado nos capítulos 5 e 6 deste estudo, respectivamente.

Outro item fundamental para o atendimento de nossos objetivos refere-se aos valores passíveis de ser operacionalizados durante a atuação de babá, tais como: participação, manutenção da vida, prudência, auto-estima, cooperação, autonomia. Neste sentido, percebemos uma gama de possibilidades, mas optamos por dois valores que consideramos ser essenciais para o desenvolvimento psicológico e moral da criança: a auto-estima e a autonomia.

Dessa forma, relacionamos teoria e prática, ao articulamos as ações requeridas para desenvolvimento da prática e da consciência de regras em crianças pequenas, com as atividades propostas para a babá com a possibilidade de geração dos valores da auto-estima e da autonomia, conforme veremos na tabela nº 01, a seguir.

Tabela 1 – Ações necessárias ao desenvolvimento da prática e da consciência de regras em crianças de zero a três anos, atividades das babás segundo os valores selecionados

Categorias	CUIDAR E EDUCAR		
Ações Valores	Noção de regularidade	Brincar espontâneo	Intercâmbio verbal
Auto-estima	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar da aparência e higiene pessoal da criança • Observar os horários das atividades diárias da criança • Servir a refeição em horários, em ambientes e em porções adequadas • Estimular e controlar a ingestão de líquidos e de alimentos • Controlar e observar a qualidade do sono • Manter o ambiente organizado e limpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de afetividade • Promover brincadeira de auto-conhecimento (espelho, desenho de si mesmo) • Apoiar a criança nas suas escolhas • Promover o entendimento de limites, mostrando até onde a criança pode ir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir a criança respeitando sua necessidade individual de falar • Fazer elogios sinceros sobre a criança • Ler estórias e textos para a criança
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Observar as alterações de comportamento • Ajudar a criança nas suas necessidades básicas: banho, alimentação, andar e nas necessidades fisiológicas; • Incentivar que a criança aprenda a suprir essas necessidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternar brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas • Estimular a independência • Estimular o gosto pela música, dança e esporte • Diversificar atividades, escolhas e companheiros • Propiciar que as crianças possam movimentar-se em espaços amplos 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criança a expressar sentimentos e pensamentos; • Desenvolver a imaginação e a curiosidade • Valorizar atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito

2.3.3 Definição do universo da pesquisa

Como já foi exposto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com o intuito de construir um saber contextualizado. Sendo assim, para dar subsídios empíricos a nossa discussão e encontrar respostas para as questões levantadas, inicialmente, pretendíamos observar o trabalho de algumas babás que atuam na cidade de Salvador-BA. Porém, o local de

trabalho das babás e a própria realidade que o caracteriza, fizeram com que buscássemos alternativas metodológicas que consideramos ser mais consistentes. Assim, decidimos pesquisar organizações que promovam a capacitação formal de babás e a partir daí delimitamos o universo de nossa pesquisa.

Em março de 2008, entramos em contato com o Programa de Apoio ao Trabalhador Autônomo - PATRA⁹, por ser um programa público que promove capacitação para trabalhadores autônomos e domésticos, imaginávamos que este pudesse oferecer formação para babás, porém esta é uma das poucas ocupações domésticas que não são favorecidas por este Programa.

Assim, fomos buscar organizações privadas que pudessem oferecer este tipo de serviço, após pesquisarmos na lista telefônica e na internet, chegamos a uma agência especializada no recrutamento, seleção¹⁰, formação e contratação de babás, única no ramo em Salvador, na época da realização do nosso trabalho de campo¹¹. Durante os primeiros contatos, esta funcionava como uma franquia de uma empresa sediada na cidade do Rio de Janeiro e presente em alguns estados brasileiros, porém no decorrer da pesquisa esta Franquia foi desfeita, por este fato não podemos citar seu nome anterior. Hoje a Ellite RH, nome atual da Empresa, ampliou sua área de atuação e além de agenciar babás, trabalha também com empregadas domésticas e cozinheiras.

Após a permissão para realizar a pesquisa nesta empresa, definimos nosso universo. Este foi composto por uma das sócias da Empresa que nos informaria como é realizado o trabalho da empresa e por sete babás. A definição do número e da participação destas sete babás foi aleatória, pois estas correspondem, aproximadamente, a 50% do número de participantes de uma das turmas agendadas para realizar o curso de preparação de babás.

⁹ O objetivo do PATRA é facilitar o acesso do trabalhador autônomo às oportunidades de trabalho, especialmente para aquele de baixa renda. O Programa vem exercendo essa função, organizando grupos ocupacionais para prestação de serviços em residências e/ou empresas. O trabalhador é qualificado e encaminhado para as oportunidades de trabalho demandadas. As categorias mais requisitadas pelos clientes são as de agente de limpeza, serviço de lavanderia, costureira, doceira, jardineiro, garçom, eletricista, carpinteiro, encanador, pedreiro, pintor e congeladora. Apesar da babá também fazer parte da ocupação doméstica, O PATRA não forma este tipo de trabalhador, talvez porque seja difícil que os pais contratem a babá como trabalhador autônomo.

¹⁰ Segundo Chaivenato (2008), o recrutamento é um conjunto de atividades desenhadas para atrair candidatos qualificados para uma organização. A seleção é o processo pelo qual uma organização escolhe de uma lista de candidatos a pessoa que melhor alcança os critérios de seleção para a posição disponível.

¹¹ Vale ressaltar que existem inúmeras outras empresas que agenciam trabalhadores domésticos, inclusive as babás, porém nenhuma destas tem um trabalho especializado de seleção, muito menos uma capacitação específica.

2.3.4 Escolha dos instrumentos metodológicos

Optamos pelo uso de dois instrumentos para o levantamento de dados da nossa pesquisa: a entrevista semi-estruturada e situações-problema¹². O primeiro instrumento foi utilizado com as babás e com a pessoa responsável pela capacitação. A entrevista semi-estruturada foi escolhida por possibilitar maior riqueza de informações, além de deixar o entrevistado mais tranquilo para responder do que a entrevista totalmente estruturada. De acordo com Trivinos (1987, p. 146),

podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas do informante.

O primeiro contato foi feito com uma das sócias da Empresa, a Sra Rafaela Régis, que nos atendeu para que pudéssemos solicitar formalmente a realização de entrevistas com babás que eram preparadas por sua empresa.

As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado, em uma sala concedida gentilmente pela Ellite RH. Foi pedido às babás consentimento para a realização da pesquisa, garantindo-se a confidencialidade dos dados coletados e anonimato na divulgação dos resultados. A manutenção de uma postura amigável e aberta ao longo da entrevista favoreceu a explicitação de suas realidades, apesar de termos percebido que algumas babás possuíam respostas bem diretas, atendo-se somente a pergunta.

O segundo instrumento de pesquisa utilizado foi o relato de situações-problema que, segundo Coutinho (2007), são estruturas narrativas com lacunas que impõem certas mobilizações cognitivas para o entrevistado. As situações apresentadas na nossa pesquisa dizem respeito a cenas cotidianas envolvendo crianças na faixa-etária de zero a três anos, além dos valores da auto-estima e da autonomia. Ao final da entrevista da babá, explicávamos que iríamos conversar sobre umas “historinhas” e gostaríamos de saber o que ela faria caso fosse a babá daquela criança. Foi dito, ainda, às entrevistadas que a intenção dessas histórias era conversar sobre a realidade delas, o que faziam de fato, e que não existiam respostas certas ou erradas.

¹² Os roteiros de entrevista, para o responsável pela capacitação e para as babás, encontra-se no anexo 1 e 2. As situações –problema encontra-se no anexo 3 deste trabalho.

3. A EDUCAÇÃO MORAL COMO CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

3.1 DEFININDO EDUCAÇÃO EM VALORES

No campo de estudos sobre a educação e moralidade, observamos o uso de diversos termos, tais como educação moral e educação em valores. O primeiro, algumas vezes, é confundido como um conceito mais tradicional e limitado que foca apenas na transmissão de normas sociais de forma heteronômica, porém neste trabalho entendemos que os dois conceitos são sinônimos, portanto poderemos utilizar ambos os termos para expressar o mesmo sentido. Segundo PAYÁ (2000, p. 167), “la educación em valores y la educación moral son sinônimas, porque no podemos desarrollarnos moralmente si no es em base a um trabajo sobre los valores, y porque éstos son los que, em definitiva, construyen una personalidad moral que actua em consonância.”

Concebemos que a educação moral é um processo complexo que ocorre a partir da intersubjetividade e da interação, dentro de um contexto sócio-histórico, que deve contribuir na formação de um sujeito crítico e autônomo, capaz de fazer suas escolhas com responsabilidade, levando em consideração o respeito e o diálogo com outros sujeitos.

A formação moral do indivíduo não pode ser vista de forma simplista como a aquisição de traços morais ou o treinamento de habilidades interpessoais, já que ajuda a formar a personalidade do indivíduo num processo que requer o imbricamento de diversos níveis de formação que vai desde a aquisição de regras sociais até a construção de uma consciência autônoma que envolve vários fatores, tais como: juízo, valores, comportamentos, sentimentos, ações. “A educação moral é uma tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir das circunstâncias que cada sujeito vai encontrando no seu dia-a-dia.” (PUIG, 1998, p. 20)

Como discutiremos a seguir, a educação moral é um processo que depende da interação entre o sujeito e a realidade sócio-cultural em que está inserido, que acaba gerando a construção de estruturas de personalidade desse sujeito. Colabora na construção do que PUIG (1998) denominou personalidade moral, pois envolve a formação de uma personalidade consciente, livre e responsável, capaz de enfrentar a indeterminação humana e capaz de mover-se de forma equilibrada nos planos pessoal e coletivo, objetivando assegurar a criação de forma de vida viáveis, pessoalmente desejáveis e coletivamente justas e livres.

Para compreender melhor o conceito de educação moral trazido por Puig e presente neste trabalho, segue algumas características presentes na sua idéia de moralidade:

1. *A indeterminação humana:* como não somos programados, somos obrigados a decidir como queremos viver, como vamos resolver os nossos problemas vitais, dessa abertura para escolher sobre nossa forma de viver, nasce a necessidade da moralidade.
2. *Escolha individual e social:* o indivíduo escolhe como viver e como agir, mas esta escolha é influenciada pelo meio social, por isso, a educação moral possibilita que cada um dos sujeitos e os diferentes grupos aprendam a viver em comunidade. Neste ponto, devemos ressaltar as contribuições de Vigotski, conforme discutiremos no próximo capítulo, já que a construção de valores só pode ocorrer através da intersubjetividade, da interação entre diferentes sujeitos dentro de um contexto sócio-histórico.
3. *Tensão para a otimização:* para Puig existe uma tensão ou tendência para o bem, para o correto, para aquilo que é considerado ótimo no seio da coletividade.
4. *Conflito como dado de moralidade:* os aspectos citados anteriormente implicam que a moralidade supõe a necessidade de enfrentar fatos que provocam conflitos entre valores. Dessa forma, a educação moral “deverá ajudar a desenvolver as capacidades morais que permitirão a cada sujeito enfrentar crítica e criativamente tais conflitos de valor.” (PUIG, 1998, p. 29)

A educação moral pela complexidade exposta acima, abarca vários modelos teóricos e práticos. A seguir, descreveremos, brevemente, alguns modelos abordados por Puig (1998) e Payá (2000): socialização, clarificação, desenvolvimento, formação de hábitos virtuosos, projeto de vida e construção da personalidade moral.

A educação moral como socialização entende que seu objetivo é inserir os indivíduos na coletividade a que pertence, a formação é um processo no qual os sujeitos recebem os valores e normas vigentes de forma heteronômica. Neste modelo, as normas sociais vêm sempre de fora para dentro, o sujeito não tem responsabilidade, é como se sua consciência e vontade não tivessem condições de aceitar, recusar ou modificar aquilo que foi prescrito pelo seu grupo social. Na verdade, a educação moral como socialização não pode ser negada, mas é apenas uma parte do processo de moralização, pois “a educação moral supõe necessariamente aprender a conduzir-se de modo autônomo, por entre as formas sociais estabelecidas ou adaptar-se de modo crítico à coletividade.” (PUIG, 1998, p. 34)

A educação como clarificação considera que a função da educação formal não é transmitir valores, mas sim possibilitar a reflexão dos mesmos. Neste modelo, os valores podem influenciar positivamente não só o desenvolvimento integral da pessoa, mas também para solucionar problemas de conduta. Neste caso um dos objetivos finais da educação em valores é contribuir para o desenvolvimento de personalidades morais autônomas e responsáveis. Neste caso, o papel do educador é possibilitar ou facilitar o processo de valorização assim como de guiá-lo ou conduzi-lo. Este enfoque tem como destaque seu caráter reflexivo gradual e processual, assim como a ênfase no componente individual e subjetivo da educação em valores, por outro lado dá pouca importância aos conflitos inerentes a vida em comunidade. As teorias que levam em consideração a clarificação de valores trazem aspectos interessantes como o reconhecimento da pessoa como ser livre e autônomo com capacidade para tomar decisões, no entanto pode resultar num individualismo exacerbado que não considera a perspectiva social e que traz um relativismo muito grande nas questões valorativas.

O terceiro modelo, a educação moral como desenvolvimento, considera a educação moral como estimuladora do pensamento sobre questões morais e facilitadora da evolução da pessoa em suas etapas de desenvolvimento. Outro aspecto desse modelo defende a existência de fases e estágios no desenvolvimento do juízo moral, que possuem uma hierarquia, as últimas fases são superiores as primeiras. As teorias que fundamentam este modelo (Dewey, Piaget e Kohlberg) contribuíram para compreender as fases de formação do juízo moral, porém enfatizaram muito os aspectos cognitivos em detrimento dos fatores motivacionais e subjetivos, além de não levar em consideração as diferenças individuais no ritmo de desenvolvimento.

O outro modelo de formação de hábitos virtuosos ou do caráter moral afirma que para conseguir o desenvolvimento moral não basta que a pessoa conheça intelectualmente o que é o bem, o que é justo, porque a mera atividade intelectual não é suficiente para apreender a idéia de bem. É necessária que ele realize atos virtuosos e que faça isso habitualmente, ou seja, que ele desenvolva hábitos que visem o bem. A dimensão comportamental e cultural ganha destaque, pois o objetivo é formar pessoas que se comportem de ‘forma moral’ nas diversas situações do cotidiano. Neste modelo, o papel do educador é central, pois este deve servir de modelo e guia, preparando muitas situações que permitam aos alunos aplicar e praticar aquilo que está ensinando. Um inconveniente deste modelo é que ele tende a ser

muito diretivo. A maneira de ser, pensar e agir articula-se com o especificado pela tradição, portanto não garante que vá atender às necessidades futuras dos sujeitos.

Já a educação em valores como projeto de vida busca conduzir a dimensão valorativo-moral da pessoa a uma finalidade última de aperfeiçoamento de seu caráter individual, mas em consonância com o social. Exige um exercício constante de autonomia, de reflexão e deliberação individual ainda que contando com a coletividade. A formação do caráter se consegue mediante a ação e o exercício. Esse exercício é guiado por um projeto pessoal de vida que parte de uma consideração de bem, a partir da qual se apropria a ideia de bem. Um dos pontos negativos deste modelo é que muito subjetivo e individualista, não proporciona orientações e guias gerais para pessoa construir seu caminho.

O modelo de educação moral como construção da personalidade moral foi criado por Joseph Puig. Optamos por este modelo para nortear nosso trabalho, pois entendemos que é o mais completo. Este autor não elimina os demais modelos, pelo contrário, toma os elementos que considera positivos em cada um deles para construir um modelo que mescla os elementos naturais e culturais dos demais.

PAYÁ (2000) considera o modelo criado por Puig mais adequado, pois permite abordar a educação moral de forma integrada, respeitosa com a individualidade e com seu conteúdo suscetível de universalização. Este modelo resolve os conflitos de valor com base na racionalidade, assim supera-se todo subjetivismo, que pode ser convertido em uma questão de desejos e preferências, além de atentar para o respeito à liberdade e a autonomia que são inerentes a natureza do homem. “Se trata de orientar e estimular a pessoa na construção significativa de sua própria dimensão valorativa-moral, tanto nos âmbitos individuais ou privados, quanto nos públicos e coletivos.” (PAYÁ, 2000, p. 185)

3.2 A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

Um dos princípios norteadores deste modelo é a de que a moral não é algo pressuposto ou que simplesmente o indivíduo escolhe, mas depende de um esforço de elaboração dos valores e das formas de viver adequadas para cada situação vivida no seio de uma comunidade. “A moral é, portanto, um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles.” (PUIG, 1998, p.70) Podemos resumir que a moralidade é uma forma de regular os conflitos interpessoais e sociais, através dos comportamentos que tornem possível uma convivência social e uma vida pessoal desejável.

A moral é construída num trabalho individual e coletivo, dentro de um contexto histórico, mas que não é dada de forma heteronômica, conta com a participação ativa do sujeito. Assim podemos perceber a aproximação do conceito trazido por Puig das afirmações de Vigotski sobre a aprendizagem, na qual esta depende das interações sociais e culturais e, portanto, não se limita apenas às relações entre os sujeitos, consideradas apenas em sua dimensão cognitiva, mas envolve todo o contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido desde o seu nascimento.

Puig reconhece que, devido à complexidade que envolve a educação moral, é difícil englobar todos os aspectos referentes a esta temática, porém sua tentativa foi de agrupar os aspectos positivos e relevantes das outras teorias para formar um modelo mais completo que envolvesse as questões individuais e sócio-culturais do desenvolvimento humano, entendendo que o resultado da educação moral não é algo natural, dado de antemão, mas é um resultado cultural que difere nos grupos sociais e que só é possível com a ajuda de sujeitos mais experientes. Dessa forma, a construção da personalidade moral pressupõe os seguintes elementos:

- *Duplo processo de adaptação*: a educação moral é vista ao mesmo tempo como processo de aquisição das pautas sociais de convivência e também como conhecimento de si mesmo, de seus pontos de vista, desejos, posições e critérios individuais.
- *Transmissão de guias de valor universais*: é importante não abandonar os guias de valores universais como justiça, solidariedade, liberdade, igualdade; nem as formas democráticas com as quais desejamos organizar a convivência humana; nem as propostas universais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- *Aquisições procedimentais*: diz respeito “a formação de capacidades pessoais de julgamento, compreensão ou auto-regulação que permitirão o enfrentamento autônomo com os conflitos de valor e as controvérsias não-resolvidas...” (PUIG, 1998, p. 75) Ou seja, a formação da consciência autônoma de cada sujeito baseada na sensibilidade, na racionalidade e no diálogo.
- *Biografia como cristalização dinâmica de valores*: diz respeito à multiplicidade de opções morais que surgem a partir do esforço de cada sujeito na busca de uma vida satisfatória

Ao tentar traçar o perfil da personalidade moral, Puig (1998) defende a autonomia como ponto central desse processo de construção, tentando demonstrar a relevância de se entender a consciência moral como “instância autônoma de reflexão e direção moral”. A autonomia moral da consciência é condição para constituir a personalidade moral, visto que esta é a primeira instância do ser moral. Isto “pressupõe desentranhar o que nos parece pessoalmente correto diante de situações controvertidas, e supõe também sentir-se obrigado por si mesmo a fazê-lo com independência dos pontos de vista e das pressões circundantes.” (PUIG, 1998, p. 78) Defender a autonomia não significa desconsiderar os condicionamentos sofridos pelo sujeito, mas compreender que a consciência pode ser condicionada por diversos fatores, mas não determinada pelos mesmos.

Consciência é entendida por Puig como a capacidade de perceber a própria atividade física e mental, mas que vai além do simples saber, relaciona-se com o “saber que se sabe”. Ter consciência significa ultrapassar a simples ação, significa refletir e controlar as atividades mentais e/ou físicas, dessa forma se atinge a moralidade. O que significa na prática que temos a capacidade de valorar, pensar, sentir e por fim escolher por si mesmo sobre os valores, pensamentos e ações. Podemos dizer que a consciência moral é a faculdade de julgar refletidamente a nós mesmos e que dá consentimento íntimo à nossa conduta.

A consciência moral pode ter direcionamento heteronômico ou autônomo, o primeiro ocorre quando eu julgo a mim mesmo baseado apenas em uma instância alheia, através de leis e regras impostas que não compreendo direito. Já a consciência moral autônoma, que é a base para a construção da personalidade moral, diz respeito à possibilidade de decidir e agir de acordo com sua vontade e leis internalizadas de forma harmônica. “É a primeira condição da reflexão e da ação moral” (PUIG, 1998, p. 123).

Defender a existência e relevância da consciência moral não significa desconsiderar outros fatores que interferem na nossa conduta moral, tais como as condições biológicas e socioculturais. Pelo contrário, estes fatores são os primeiros reguladores da nossa existência e são fundamentais para a formação de nossa consciência moral. Puig (1998) defende uma hierarquia entre estes reguladores morais¹³, sendo os de natureza biológica e sociocultural consideramos como inferiores e a consciência moral autônoma como um regulador superior. Todos são fundamentais para a formação da personalidade moral, visto que “os indivíduos são

¹³ Um regulador moral “é uma disposição do sujeito de índole funcional, que lhe permite combinar o significado conflitivo da informação moral que recebe do meio com um tipo de juízo e ações que dão resposta adequada às problemáticas sócio-morais. Isto é um regulador dá significado pessoal e social à informação que recebe.” (PUIG, 1998, p.90)

o cruzamento de muitos fatores que os impulsionam, que os levam a agir em uma determinada direção, e que tudo isso, dificilmente, pode exercer esclarecimento e controle totais da consciência.” (PUIG, 1998, p. 86) Quanto maior a complexidade moral do meio, mais complexo deve ser o regulador moral.

O nosso estudo foca a formação de valores em crianças de 0 a 3 anos, nesta faixa etária ainda não está presente a consciência moral autônoma, mas é neste período que a criança vai se deparar com os primeiros reguladores morais, tanto os de caráter biológico quanto os sócio-culturais, que darão sustentação à construção da consciência moral. Neste período a criança tem uma rede social limitada a um pequeno grupo de pessoas, conseqüentemente, as relações intersubjetivas vividas neste período servem como reguladores morais fundamentais para a formação de sua personalidade. Dessa forma, “a inter-relação com os demais é a chave que nos permite explicar o aparecimento das modalidades heteronômica e autônoma da consciência pessoal.” (PUIG, 1998, p. 96)

Como ressalta PUIG (1998), a consciência moral autônoma não é construída naturalmente e não significa que todas as pessoas a desenvolverão de forma plena. Sua formação completa exige um esforço, de determinadas condições e de práticas educativas que promovam a reflexão e a dialogicidade orientadas para o desenvolvimento da autonomia, caso contrário teremos sujeitos pouco ativos que recebem passivamente e de forma heteronômica os valores e que não sabem fazer suas escolhas morais de forma crítica e justa.

Ao explicar a gênese social da consciência moral autônoma, Puig (1998, p.95) explica que para Vigotski, esta não seria uma faculdade que nasce da introspecção ou da reflexão intrapsicológica, mas do resultado da interação lingüisticamente mediada com os demais; um produto da interação interpsicológica. Um produto que se constrói durante a socialização, mas que dota o indivíduo de um espaço de reconhecimento de si mesmo, de autonomia, de julgamento e de ação.

Além da autonomia, outra característica que marca a conceituação de Puig sobre a consciência moral, é o diálogo. Este veículo possibilita o cumprimento das condições de aceitabilidade universal e respeito que são importantes para sua formação. O diálogo é importante para as normas morais, para aplicação contextual e para a compreensão da complexidade das situações reais de conflito de valores. Pode aparecer também como diálogo interior que ajuda a regular a conduta e a construção de si mesmo.

O diálogo e a autonomia são dois aspectos distintos e, ao mesmo tempo, indissociáveis que constituem a consciência moral. “A autonomia e a dialogicidade da

consciência moral abrem as portas a um modelo de personalidade moral baseado na construção e na crítica de princípios, normas, valores e modos de ser.” (PUIG, 1998, p. 103)

3.3 FAMÍLIA: PRIMEIRO MEIO DE EXPERIÊNCIA MORAL

Puig ao buscar explicar como ocorre o processo de construção da personalidade moral aborda os meios de experiência moral¹⁴, os procedimentos da consciência moral e a ação sociomoral. Para nossa pesquisa é importante destacar a discussão sobre os meios de experiência moral.

O contexto ou o meio é responsável por fornecer experiências vitais que envolvem e afetam o sujeito de forma que ele vai se deparando com problemas sociomorais que podem ganhar significado na vida dele. Assim, podemos considerar que os primeiros fatores de construção da personalidade moral são os meios e os problemas que dele surgem. Segundo Puig (1998, p. 151),

a construção da personalidade moral se produz sempre no interior ou em relação a certo número de meios de experiência; isto é, se produz em função de um contexto de desenvolvimento que apresenta dificuldades valorativas, que aporta uma determinada cultura moral e, finalmente, que serve de espaço no qual transcorre o processo de formação moral do sujeito.

Apesar de ressaltar sua importância, o próprio Puig afirma que ainda não temos estudos suficientes que possam explicar completamente o papel que o meio exerce na construção da personalidade moral, no entanto, é impossível não reconhecer sua influência. Para nosso estudo é fundamental tentar compreender como os meios de experiência colaboram na construção da personalidade moral, pois isso está no centro do nosso problema de pesquisa. Ao tratamos a educação informal, que ocorre no seio familiar, tendo como um dos agentes educativos a babá, consideramos a família como o primeiro meio de experiência sociomoral com a qual, boa parte, dos sujeitos humanos se depara.

A teoria de Vigotski, que veremos a seguir, ajudará a compreender porque cada sujeito é o resultado das múltiplas inter-relações que mantém com seu contexto sócio-histórico. Isso não significa que a formação humana seja determinada somente pelo ambiente, os fatores biológicos também devem ser considerados, como já tratamos ao abordarmos a questão dos reguladores morais.

¹⁴ O meio de experiência moral “é o âmbito onde são vividas as experiências que permitem a cada sujeito a definição dos problemas sociomorais. Acreditamos também que o meio é um espaço constituído por uma cultura moral, que se expressa em elementos de natureza muito variada, dentre os quais cabe destacar, por exemplo, os valores, as normas ou as formas estabelecidas de inter-relação.” (PUIG, 1998, p. 154)

Os meios de experiência moral devem ser considerados como elementos ativos com características diferenciadas de acordo com suas marcas sociais, culturais e históricas. No entanto, no âmbito da educação moral convencional tem sido enfatizada a tendência de se tentar isolar o sujeito da influência do exterior para que ele possa tomar decisões autônomas, ou então, considerar o meio simplesmente como elemento de pressão heteronômica ou simplesmente como um marco de desenvolvimento.

Enfatizar os meios de experiência não significa defender a heteronômia, pois “a influência do meio é uma condição de autonomia do sujeito. O meio de experiência moral exerce influência sobre o sujeito, mas também se deixa transformar pelo sujeito.”(PUIG, 1998, p.153) Aqui nos aproximamos novamente de Vigotski que considera o homem como um ser ativo desde o seu nascimento, quando este passa a influenciar o ambiente e também a ser influenciado por ele. Assim, podemos conceber a autonomia como a construção de um projeto biográfico a partir das experiências socioculturais vividas pelo sujeito.

O meio de experiência moral é o espaço de atuação das funções ou capacidade morais do sujeito, portanto, é o lócus de construção da personalidade moral. Os principais meios de experiência morais são a família, a escola, trabalho, televisão, internet.

O primeiro meio de experiência moral é a família. “É um momento em que os vínculos afetivos entre as pessoas puxam e servem para impregnar valores e formas de convivência fundamentais.” (PUIG, 1998, p.158) Vale lembrar que na família ocorrem experiências morais muito diferentes de acordo com os sujeitos envolvidos: pais, irmãos, avós, etc.

Vamos um pouco além nesta questão, ao considerarmos que as experiências vividas nos primeiros anos de vida serão a base para todo o desenvolvimento atual e futuro do sujeito. Portanto, as vivências e trocas inter-relacionais ocorridas neste período têm papel fundamental na formação da consciência moral, ajudando ou dificultando o processo de migração de uma posição heteronômica para uma mais autônoma.

A família como o primeiro meio de experiência moral propiciará a base para a construção da personalidade moral. Dessa forma, segundo Ruiz (2004, p. 62)

El aprendizaje ético que se deriva de la organización cotidiana en el hogar, de las interrelaciones entre los diferentes miembros, de los procesos comunicativos espontáneos en que se participa, de los proyectos que seformulan de manera compartida, de los valores que se vivencian en los distintos momentos de encuentro (respeto, responsabilidad, libertad, justicia, igualdad, tolerancia, confianza) son elementos determinantes en el cimiento de las bases de una ciudadanía democrática que partede la realización personal y comunitaria de sus protagonistas.

Puig também separa os contextos de educação moral em formal e informal. As experiências morais são vividas em contextos educativos formais, como a escola e em contextos educativos informais, como a vida profissional e a família. Apesar de separar dessa forma, este autor salienta que a família tem um status diferenciado neste sentido, pois não se trata de educação formal, mas também não se limita apenas às características da educação informal. Isto porque a família “possui boa parte das características da educação informal (não existe uma clara ou exclusiva estruturação educativa) e também características mais próprias da educação formal (sua explícita, mesmo que às vezes esquecida, vontade educativa).” (PUIG, 1998, p.241)

Para explicar este duplo contexto, nos quais existem situações não escolares, nem escolarizadas, com uma clara vontade educativa que se sobrepõe, às vezes, às funções sociais originais, Puig traz a idéia do *praticum moral*. Ou seja, o *praticum moral* é um tipo de experiência educativa que pretende contribuir de forma consciente para construção de aspectos morais, mas que se realiza em situações que não são escolares nem escolarizadas, e sim em diversos âmbitos da realidade social do sujeito. Assim, o *praticum moral* “é um meio de ensino e aprendizagem que se realiza em situações habituais de vida; é uma situação pensada e disposta para aprender na prática social.” (PUIG, 1998, p.241) A família, a igreja e algumas atividades de lazer podem proporcionar *praticums morais*.

As situações de *praticum moral* são eficientes para transmissão dos recursos morais os guias de valor usados por uma comunidade. Neste caso os atores sociais além de exercer seu papel convencional (mãe, pai, técnico, etc) atuam também como educadores. Geralmente os *praticums* são situações reais, mas de responsabilidade limitada que servem como aprendizagem sociomoral. Para ser considerada um *praticum moral* deve haver a simplificação das situações vividas, mas isso não faz perder o caráter de experiência real. Para tanto, deve-se estruturar os *praticums morais* para permitir uma participação ativa, significativa e autônoma do sujeito. O uso dos *praticums morais* faz com que a ação sociomoral, que envolve o fazer e o falar, seja feita de modo imediato e contextualizado.

3.4 O VALOR DA AUTO-ESTIMA NA CONSTRUÇÃO DA PERSOALIDADE MORAL

Como a autonomia já foi tratada anteriormente e ainda será abordada na seção 4.2, reafirmaremos neste momento o valor da auto-estima na construção da personalidade moral.

Com o intuito de discutir esta questão, abordaremos alguns pontos da pesquisa realizada por Maria Zeledon Ruiz, na Universidade de Barcelona, em 2004, denominada sobre La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática.

Ruiz foca seu trabalho nas inter-relações que se estabelecem entre crianças e os membros da família (principalmente pais ou encarregados), assim como nos conhecimentos e experiências que se constroem cotidianamente no jogar e que modelam a personalidade ética da criança.

Para Ruiz (2004), o bebê ainda que seja um ser dependente do adulto já dispõe de um repertório comportamental e afetivo para interatuar com o ambiente e que mediante um processo interativo não somente é capaz de se construir eticamente como também colaborar com a construção de quem compartilha com ele.

Ao tratar dos âmbitos que contribuem na construção da personalidade moral das crianças, Ruiz (2004, p.87) destaca a necessidade de propiciar oportunidades para que as crianças possam construir os seguintes elementos: o autoconhecimento, a auto-estima, o afetivo, o conhecimento social e as normas e valores. Destacaremos a construção do autoconhecimento e da auto-estima, já que os demais serão bem discutidos ao tratarmos, a seguir, das contribuições de Piaget.

O primeiro âmbito é a formação do conhecimento de si mesmo que diz respeito ao conjunto de características e atributos utilizados para definirmos e diferenciar-nos enquanto pessoa. O auto-conhecimento surge a partir da auto-imagem que é a imagem que temos de nós mesmos que advém de processo ativo de construção por parte do sujeito ao longo da vida. Os fatores que influenciam este processo são: as motivações, o esquema corporal, as atitudes e a valoração externa. A auto-imagem seria o que cremos que somos e o auto-conhecimento aquilo que realmente somos. Assim, o auto-conhecimento permite

la elaboración de una autoimagen ajustada y favorece niveles superiores de autoestima, ya que la persona es consciente de cómo es, de lo que valora, lo que quiere, y se ve capaz de utilizar los mecanismos y habilidades necesarias para construirse a sí mismo, actuando en coherencia en un entorno plural. (Tey apud RUIZ, 2004, p.88)

Concordamos com Ruiz que a auto-estima contribui na construção da personalidade moral, já que esta se refere à dimensão valorativa do eu. A auto-estima é “la forma em que la persona valora sus propias características y competencias, así como los sentimientos que se derivan de esta apreciación.” (RUIZ, 2004, p. 89)

Até os sete anos, as crianças se auto-avaliam com base em sua atuação em situações concretas do cotidiano. A autora ressalta um ponto fundamental para nosso estudo que diz respeito a influência das relações próximas na construção da auto-estima. O grau de aceitação das pessoas mais significativas e próximas, assim como a qualidade dessas relações, são fatores determinantes da auto-estima. As crianças precisam se sentir queridas e aceitas pelas pessoas que as rodeiam através do desenvolvimento de relações positivas. Ruiz destaca como pessoas significativas apenas os familiares, principalmente os pais. No entanto, defendemos que outras pessoas que não sejam da família, mas que exerçam relações próximas, duradouras e qualitativas com a criança também podem ser significativas para a mesma, por exemplo, a professora e a babá. Dessa forma, a babá que cuida e convive com a criança em turno integral podem ser também considerada como pessoa significativa e por isso contribuir para a construção da auto-estima, com isso trazer impactos positivos e/ou negativos para a construção da personalidade moral.

Ruiz (2004, p.90) citando Cledes e Bean (1998) propõe quatro elementos que interferem na construção da auto-estima: vinculação, singularidade, poder e normas.

A vinculação refere-se à dimensão social da criança que traz a necessidade de pertencer a um grupo. Para a criança pequena é necessário saber que há alguém que se preocupa com ela, que é necessária e importante para alguém. Precisa ser cuidada, ser escutada, participar e oferecer opiniões. O grau de vinculação da criança com as pessoas dependerá da abertura, da aceitação, da segurança, compreensão e afeto que o outro manifesta e que fará ela se sentir aceita e querida. Para tanto a babá deve ser preparada para exercer seu papel de forma ativa e consciente, assim conseguirá criar vinculação com a criança, oportunizando o afeto necessário para que este tipo de relação significativa se estabeleça.

O outro elemento é a singularidade que corresponde à necessidade de ser reconhecido como alguém único e especial, demonstrado através do respeito com que os outros lhe consideram.

O poder relaciona-se com o sentimento de que pode fazer aquilo que deseja e planeja. É necessário permitir que a criança escolha sobre coisas que estão ao seu alcance e que para ela seja importante, pois isso ajuda a desenvolver uma confiança em si mesmo que será importante para desenvolver a futura consciência autônoma. Podemos relacionar esta questão com o que chamamos, posteriormente, de brincar espontâneo, no qual a criança deve definir e direcionar a brincadeira, sem a interferência impositiva e direta do adulto.

O último elemento diz respeito as normas ou regras. Vale ressaltar que permitir o brincar espontâneo, ou seja, a espontaneidade da criança não significa desconsiderar as normas e as regras. Desde cedo, a criança precisa de regras e modelos positivos para que possa aprender a conduzir-se, a organizar o tempo e resolver problemas.

Los modelos positivos que se le ofrezcan resultan fundamentales dentro de los procesos de imitación de la conducta, los patrones éticos, los valores, lo que dicen las personas que le son más significativas y cómo lo dicen dejará una huella imborrable en su memoria que influirán (consciente o inconscientemente) en sus futuras actuaciones. (RUIZ, 2004, p.90)

4 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

4.1 APRENDIZADO NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA: A CONTRIBUIÇÃO DE VIGOTSKI

Ao abordar as idéias de Lev Vigotski, pretendemos ressaltar os pontos de sua teoria que possam contribuir para a discussão sobre a educação em valores e, para tanto, apresentaremos uma análise geral de seus pressupostos teóricos sobre o desenvolvimento humano.

A opção pela abordagem de suas idéias em relação à formação de valores, parte da constatação de que ele foi um dos primeiros pesquisadores a afirmar que o aprendizado é essencialmente relacional, ou seja, que a aprendizagem depende das interações sociais e culturais e, portanto, não se limita apenas às relações entre os sujeitos, consideradas apenas em sua dimensão cognitiva, mas envolve todo o contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido desde o seu nascimento. Isso dará a base para compreender algumas premissas de educação moral como construção da personalidade moral, ao compreendermos que desde que nasce a criança está imersa num mundo inter-relacional repleto de valores e regras. É neste sentido que consideramos pertinente ressaltar as contribuições de Vigotski para o desenvolvimento humano, a fim de destacar as implicações para a educação moral.

Para Vigotski (2003), a criança se forma a partir da interação com outros indivíduos numa relação de troca intercomplementar, na qual a atividade da pessoa na aquisição do conhecimento e o caráter qualitativo das interações com o outro e com o meio são fundamentais para o desenvolvimento humano. Como ele mesmo diz, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI 2003, p. 115).

Os experimentos e análises feitos por Vigotski buscaram responder questões ligadas ao desenvolvimento humano, mas ele ultrapassou seu tempo ao criticar os modelos que a Psicologia adotou das ciências naturais ao defender a idéia do desenvolvimento como um processo sócio-histórico. Os pilares de seu pensamento e os principais subsídios que este proporcionou à reflexão na área da educação podem ser assim sintetizados:

1. O funcionamento psicológico é baseado nas relações entre o sujeito e o mundo externo, relações essas que se desenvolvem no processo histórico;

2. A relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos;
3. As funções psicológicas têm um apoio biológico porque elas passam pelo cérebro.

Contrapondo-se a esses modelos reducionistas da Psicologia¹⁵, Vigotski desenvolveu uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano, utilizando os princípios do materialismo dialético¹⁶ para explicar os processos psicológicos complexos. Baseado nestes princípios, ele contribuiu, com seus estudos, para o entendimento de vários temas recorrentes na experiência humana, tais como: a relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social, a relação entre pensamento e linguagem, entre desenvolvimento e aprendizagem, entre as funções psicológicas superiores, dentre outros. Seus estudos centravam-se na hipótese de que “as formas culturais se internalizam ao longo do desenvolvimento que media sua relação com os objetos do conhecimento.” (CASTORINA, 2000).

Como considera o homem como um participante ativo, Vigotski não vê a criança apenas como um adulto em maturação, ele a vê com características próprias, num jogo dialético, no qual é sujeito ativo de sua própria história. Como já dissemos, a criança, no seu processo de desenvolvimento, influencia o ambiente e a si mesma, ao mesmo tempo em que é influenciada por ele.

Sua teoria esforça-se para mostrar que, além dos mecanismos biológicos apoiados na evolução filogenética (desenvolvimento da espécie humana) é fundamental o papel dos símbolos na constituição da subjetividade humana (nível sócio-genético). Dessa forma, o desenvolvimento deixa de ser visto como puramente biológico e passa a ter cunho cultural e social, sem perder de vista o papel da maturação individual das funções psicológicas, isto é, depois de Vigotski o desenvolvimento passou a ser visto ao mesmo tempo como biológico e social. Isto quer dizer que, ao contrário de muitos estudiosos, ele não considera a gênese dos

¹⁵ Uma das correntes que Vigotski questionou é aquela que comparou o estudo da criança à botânica, representada pelo psicólogo alemão Karl Stumpf, quem considerava o desenvolvimento infantil apenas como a maturação do organismo. Para Vigotski, a maturação é vista como um fator secundário do desenvolvimento dos comportamentos tipicamente humanos; o desenvolvimento humano caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra. A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever de forma adequada os fenômenos complexos. Vigotski também questionou o modelo zoológico que se baseia nas observações dos animais para tentar responder questões sobre o desenvolvimento das crianças. Neste caso, houve a união entre psicologia animal e a psicologia da criança que contribuiu para o estudo das bases biológicas do comportamento humano, porém não resolveu as questões dos processos intelectuais que são caracteristicamente humanos; estes foram reduzidos a simples extensão dos processos correspondentes nos animais inferiores.

¹⁶ O materialismo dialético “consiste em considerar o universo como um todo, formado por matéria em movimento, envolvido numa evolução ascendente, atingindo níveis sucessivos onde o mais elevado grau de complicação quantitativa faz necessariamente aparecer, através de uma transformação brusca, mudanças qualitativas completamente novas.” (LALANDE 1996, p. 652)

processos psíquicos intrínsecos aos indivíduos, mas demonstra que existem influências sociais no desenvolvimento humano. Podemos considerar como uma premissa básica do pensamento do autor a afirmação de que “o movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual.” (VIGOTSKI 2001, p. 67).

A perspectiva vigotskiana sugere que o desenvolvimento cognitivo não é apenas resultado de uma acumulação gradual de mudanças, freqüentemente, este processo acontece em forma de espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova evolução, enquanto avança para um nível superior. Para Vigotski (2003, p. 97),

o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Ao fazer esta afirmação Vigotski destaca dois processos psicológicos que considera a verdadeira essência do comportamento humano: *o pensamento e a linguagem*. Estes, embora diferentes entre si, são interfuncionais. Existe, para o autor, uma interação dialética entre o pensamento e a linguagem e esta relação se modifica ao longo do desenvolvimento do ser humano. Porém, sempre considerando a relação de interdependência, “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, a linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 149).

Para Vigotski, a linguagem não é um simples reflexo do pensamento, não serve apenas como expressão de um pensamento pronto. O pensamento se reestrutura e se modifica quando se transforma em linguagem. “O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 412).

A linguagem é a categoria central nos estudos de Vigotski. Para ele, a linguagem pode ser entendida como um sistema simbólico elaborado no decorrer da história humana e tem a função de organizar complexas estruturas de signos. “A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade” (REGO 1995, p. 54).

O desenvolvimento das funções cognitivas e comunicativas da linguagem torna-se a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, que distingue o homem dos animais. A linguagem constitui para a criança um meio de contato social com outras pessoas

que a insere no universo simbólico e cultural característico do ser humano. Portanto, é através da interação mediada pela linguagem que a criança será inserida no universo humano, conseqüentemente no universo moral repleto de valores e possibilidades de escolhas morais.

Para Vigotski (2001), desde os primeiros dias da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do ambiente da criança. O caminho do objeto à criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

Nesta compreensão, Vigotski (2001) afirma que a atividade simbólica da linguagem possui uma função organizadora específica que produz novas formas de comportamento. A função primária da linguagem é comunicar e possibilitar as relações sociais que são essencialmente humanas. “A linguagem é antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VIGOTSKI 2001, p. 11).

A inter-relação que se dá através da linguagem, leva o sujeito a assimilar atitudes e normas que cada uma das pessoas de seu meio social espera dele. Depois ele assume normas e atitudes esperadas pela comunidade mais ampla. Ou seja, por um lado se socializa de acordo com o que a comunidade espera dele, por outro a socialização possibilita a individualização e construção de si mesmo e da consciência moral. “A socialização não se produz pela dissolução da individualidade no grupo, mas pela construção de uma personalidade individual mediante a incorporação do que é requerido pelas instâncias sociais.” (PUIG, 1998, p. 99)

O bebê desenvolve, rapidamente, uma linguagem própria e esta, desde o início, é social. Os primeiros sons do bebê, os balbucios, os gestos, não são somente expressão de suas sensações, mas uma forma de comunicação com as pessoas que o cerca. Nesta fase surge uma forma ainda primitiva da linguagem que é considerada como pré-intelectual, mas que já afeta e é afetada pelo contexto social.

Esse desenvolvimento é pautado na mudança de necessidades e desejos das crianças. Ao nascer, a criança possui apenas necessidades básicas que são atendidas, mas à medida que avança no campo simbólico do ser humano, estas necessidades passam a não ser totalitárias surgindo outras mais elaboradas e humanas, como por exemplo, o afeto e os vínculos sociais. Novas motivações, que podem ser chamadas de sociais, dão direção à criança.

Para Vigotski, a linguagem representada pelo uso dos signos¹⁷ conduz os seres humanos a uma estrutura de comportamento que ultrapassa o desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. As operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo; o início de sua utilização pelas crianças não é inventada. “A criança não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam.” (VIGOTSKI, 2001, p. 196).

Com a ajuda dos signos, a criança desenvolve um complexo sistema psicológico que engloba diferentes funções intelectivas, tais como: atenção¹⁸, memória¹⁹, percepção²⁰.

Todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

Na fase pré-intelectual da linguagem, o bebê já utiliza, de forma desordenada, os signos, representados basicamente pelos gestos e expressões corporais. Porém, Vigotski se ocupa, basicamente, da linguagem verbal, que utiliza as palavras como signos. Esta linguagem é representada pela fala, que pode ser considerada como um comportamento de uso de signos específicos de determinada cultura.

Em Vigotski (2001), o primeiro grande marco no desenvolvimento da criança é a estruturação da fala. A próxima mudança significativa ocorre quando passa a existir convergência entre a fala e a atividade prática. Ou seja, quando a fala é articulada e usada conjuntamente com a ação da criança: “a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo” (VIGOTSKI, 2001, p. 34). Isso porque a fala e a ação da criança, em

¹⁷ Segundo Vigotski, os signos podem ser entendidos como estímulos artificiais ou auto-gerados que se tornam a causa de comportamento. “De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, idéias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana.” (REGO, 1995, p. 50).

¹⁸ A cada segundo, o ser humano recebe um grande número de estímulos, mas seleciona os mais importantes e ignora os restantes. “A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de atenção” (LURIA 1991, p. 1).

¹⁹ Toda a experiência vivenciada pelo ser humano deixa certo vestígio e este se mantém durante um tempo. Por memória pode ser entendido “o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem possibilidade de acumular a informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.” (LURIA 1991, p. 39)

²⁰ A percepção pode ser considerada como a função psicológica que atribui significado a estímulos sensoriais, a partir de histórico de vivências passadas, ou melhor, consiste na aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos.

determinado momento do desenvolvimento, faz parte de uma mesma função psicológica complexa, pois, usando as palavras, a criança planeja sua ação e esta deixa de ser simples movimento e passa a conter intenções. Vigotski chega à conclusão de que a fala além de organizar a ação, ajuda a alterar o próprio comportamento das crianças. Com a ajuda da fala, as crianças, adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento.

No decorrer do desenvolvimento ocorrem alterações na relação entre a fala e a ação. No início a fala acompanha a ação da criança de forma desordenada, sendo que a ação precede a fala. Num segundo momento, a fala passa a ter função planejadora, pois antecipa a ação, orienta e determina o que a criança vai fazer. Neste momento, o comportamento da criança muda, pois ela passa a planejar a ação e a ter uma visão de futuro, ampliando a visão imediata do mundo. Ou seja, a fala ajuda a superar a ação impulsiva, a planejar antes de agir e, o mais importante, a planejar seu próprio comportamento.

A criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal, ela pode perceber mudanças a partir de suas ações passadas e pode agir com a perspectiva do futuro. “Antes de controlar o próprio comportamento a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 33).

Podemos considerar este ponto do desenvolvimento e esta visão da relação essencial e indissociável entre pensamento e linguagem como fundamental para compreendermos a construção da consciência moral autônoma, visto que para Puig (1998) ter consciência significa ultrapassar a simples ação, significa refletir e controlar as atividades mentais e/ou físicas. Se aproximarmos as duas teorias vemos que a linguagem enquanto estruturante do pensamento é essencial para a construção da moralidade. O que significa na prática que para construirmos nossa consciência moral temos que desenvolver a capacidade de pensar, valorar, sentir e por fim escolher, autonomamente, nossos valores, pensamentos e ações.

Ao abordar o papel essencial do pensamento e da linguagem no desenvolvimento humano e da relação entre fala e ação, Vigotski destaca ainda a importância de considerar a relação entre o intelecto e o afeto. O pensamento e o afeto são inter-relacionados e dessa interação nasce o comportamento, a ação. Em toda idéia elaborada existe a presença de processos afetivos e intelectuais, que configura relações de natureza afetiva e efetiva do homem com a realidade representada por essa idéia. Essa interação permite “revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado

sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento é a atividade concreta do indivíduo” (VIGOTSKI, 2001, p. 17).

No âmbito da discussão de Vigotski sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano, outra questão de extrema relevância é o processo de *formação de conceitos*²¹, pois integra e sintetiza suas principais idéias sobre o desenvolvimento humano.

Para entender a formação de conceitos, que é um meio específico e original de pensamento, torna-se necessário considerar sua relação com a realidade e o papel do símbolo que neste caso é a palavra.

O papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (VIGOTSKI 2001, p. 226).

Neste processo de formação de conceitos, a palavra, inicialmente, é o meio e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Dessa forma, é fundamental entender o emprego funcional da palavra como “meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese.” (VIGOTSKI, 2001, p. 168)

No pensamento de Vigotski (2003a), o conceito pressupõe a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência. Considera também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos, além da habilidade de examinar estes elementos de forma isolada e fora do vínculo concreto em que ocorrem na nossa experiência, ou seja, o conceito se relaciona com o pensamento abstrato.

Quando estou memorizando um material qualquer que está na minha frente, por meio de pensamentos em conceitos, isto é, por meio da análise abstrata encerrada no próprio ato de pensar, encontro-me diante de uma estrutura lógica totalmente diferente do que quando estudo esse material com a ajuda de outros meios. (VIGOTSKI, 2003b, p. 46)

Vigotski (2003a) conclui que o desenvolvimento dos processos que levam à formação dos conceitos começa na fase inicial da infância, mas as funções intelectuais que constituem a base psicológica para que este processo amadureça, configuram-se e se desenvolvem somente

²¹ Pode-se entender conceitos “como um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras e determinado por um processo histórico cultural” (REGO 1995, p. 76) ou, de forma mais simples, “como a aquisição de sentido através da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 168).

na adolescência. “Se para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente recordar é pensar” (VIGOTSKI, 2003b, p. 46) Apesar de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento por conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares e até o adulto está longe de sempre pensar por conceitos.

O processo de formação de conceitos é complexo e depende de uma intensa atividade mental do indivíduo e do contexto no qual está inserido. “Se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio” (REGO, 1995, p. 79). Por isso, Vigotski (2001) considera que a escola desempenha um papel importante na formação dos conceitos, e conseqüentemente, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesta discussão sobre o lugar da escola no desenvolvimento humano, Vigotski discute a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. Para ele, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem” (VIGOTSKI; LURIA e LEONTIEV 2001, p. 116). Para explicar este assunto ele divide o tema em dois tópicos: a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento e os aspectos desta relação na idade escolar.

Para o autor os processos de desenvolvimento não são idênticos aos processos de aprendizado e para explicar a inter-relação que existe entre eles, Vigotski diz que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKI 2003, p. 110).

Para estabelecer relações entre o processo de desenvolvimento e o aprendizado, Vigotski criou uma nova abordagem para o tema chamada de *zona de desenvolvimento proximal*. Para entender este conceito, é importante saber que existem dois níveis para o processo de desenvolvimento: o primeiro foi chamado de *nível de desenvolvimento real* que significa o “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2003, p. 111). Isto pode ser observado a partir de resultados de testes psicológicos no qual se determina a idade mental da criança e indica aquilo que a criança já é capaz de fazer e/ou resolver sozinha, sem a ajuda de outra pessoa, indicando aquelas funções psicológicas que já amadureceram. O segundo estágio é o *nível de desenvolvimento potencial*, no qual uma criança pode chegar à resolução de uma dada situação, sob a orientação e/ou ajuda de outra

pessoa, que pode ser um adulto ou outra criança com nível de desenvolvimento real maior que o seu, isto é, a criança consegue vivenciar situações/resolver problemas com a ajuda de outra pessoa, o que não conseguiria se estivesse sozinha.

A *zona de desenvolvimento proximal* é justamente a distância entre o nível de desenvolvimento real (demonstrado por aquilo que a criança já pode fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que a criança realiza com a ajuda de outras pessoas e meios). Esta zona relaciona-se com as funções e processos que estão em estado de formação, que começam a amadurecer. O nível de desenvolvimento real demonstra a capacidade intelectual da criança de forma retrospectiva, já a zona de desenvolvimento proximal é prospectiva, demonstrando o que a criança será capaz de fazer sozinha em breve.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é importante para a educação, pois “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKI, 2003, p. 113). Esta zona é criada pelo processo de aprendizado, o qual desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente. Essa idéia na teoria vigotskiana tem relevância especial nos processos educativos por postular a importância da atuação de outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo na promoção dos processos interpsicológicos que serão internalizados. Nesta atuação, a intervenção dos membros mais velhos (pais, professores, etc) na aprendizagem da criança é essencial para seu processo de desenvolvimento, visto que, a trajetória do desenvolvimento se dá de fora para dentro. O autor conclui que

[...]o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 118).

Em relação ao processo de formação em valores é importante destacar que é a mesma perspectiva metodológica histórico-social que hoje, quase cem anos depois, continua sendo adotada no sentido da compreensão tanto de fenômenos de natureza intelectuais como sócio-morais e educativos, uma vez que a complexidade de tais fenômenos não podem ser

compreendidos fora de tal estatuto. Esta opção metodológica é coerente com a atual abordagem defendida por autores como Puig (1998) no que diz respeito ao processo de construção da personalidade moral. Tal abordagem, tal como feito por Vigotski, apresenta uma grande valorização do contexto, da cultura e das relações sociais, aspectos estes considerados pelo autor como indispensáveis em qualquer processo sócio-educativo e, particularmente, naqueles que se interessam pela educação em valores.

Em suma, podemos dizer que as idéias de Vigotski se afirmaram como uma teoria de cunho histórico-social do desenvolvimento propondo, pela primeira vez, uma visão da formação das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura e postulando, assim, um sujeito social ativo e interativo, elemento básico para as relações democráticas e os processos educativos em valores que viabilizam essas relações, à exemplo de valores como participação social, autonomia, justiça social e solidariedade.

A visão dialética adotada por Vigotski também possibilitou entender que as relações estabelecidas entre pensamento e linguagem é uma espécie de estrada de mão dupla, ou seja, que ao tempo que a linguagem interfere no pensamento a recíproca é uma ação transformadora que também ocorre, de maneira que, a todo instante, nem o pensamento é o mesmo de antes nem também a linguagem. É neste sentido que o pensamento se reestrutura e se modifica quando se transforma em linguagem. “O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI 2001, p. 149).

Ao possibilitar o entendimento das relações entre pensamento e linguagem Vigotski abriu possibilidades concretas de compreendermos as relações que os indivíduos estabelecem com sua cultura e, portanto, forneceu instrumentos fundamentais para o entendimento do processo de formação de valores, uma vez que estes são elementos da cultura. Os valores são ensinados e aprendidos através das interações sociais, das trocas culturais e históricas entre os sujeitos nas mais diversas formas de buscar a vivência e a sobrevivência, portanto, em um processo semelhante ao que ocorre com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. À medida que os indivíduos ampliam a sua capacidade de se comunicar, ampliam também as suas possibilidades de estabelecer intercâmbios sociais, o que vai potencializar os seus sistemas de representação da realidade, os quais inevitavelmente estão ancorados em valores.

Segundo os estudos de Vigotski, há uma importante relação entre a capacidade de comunicar-se através de uma linguagem mais elaborada como a fala e o controle e planejamento da ação do sujeito. Com base em seus estudos podemos afirmar, como já o fizemos anteriormente, que a fala ajuda a superar a ação impulsiva, a planejar antes de agir e,

o mais importante, a planejar o próprio comportamento. Segundo Vigotski (2003, p.33) “[...] antes de controlar o próprio comportamento a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”.

Além disso, estamos considerando, como defende Vigotski (2001), que a função primária da linguagem é comunicar e possibilitar as relações sociais que são essencialmente humanas. “A linguagem é antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (VIGOTSKI, 2001, p. 11). Ora, se é assim, aí está uma contribuição importante para as questões relativas aos valores, uma vez que estes são entendidos como uma espécie de eixos condutores das ações, talvez uma relação semelhante àquela estabelecida entre linguagem e comportamento e/ou ações. Além disso, é através de uma linguagem compartilhada, ou seja, de um processo comunicativo, que os sujeitos têm possibilidade de se entenderem, de apresentarem seus pontos de vista, de planejarem suas ações e intervenções, de estabelecerem normas de convivência, de definirem os limites e as possibilidades das relações sociais, etc. Nesta perspectiva, não há como deixar de considerar que estamos nos referindo a elementos da cultura que dizem respeito aos valores.

Conforme vimos anteriormente, ao abordar o papel essencial do pensamento e da linguagem no desenvolvimento humano e da relação entre fala e ação, Vigotski (2001) destaca ainda a importância de considerar a relação entre o intelecto e o afeto. Segundo ele, o pensamento e o afeto são inter-relacionados e dessa interação nasce o comportamento, a ação e, mais ainda, a afetividade é uma necessidade construída posteriormente ao nascimento, fruto das interações estabelecidas com os demais sujeitos presentes no contexto sócio-cultural daquele que se põe a conhecer. Dessa contribuição vigotskiana é possível entender que o processo de formação e de apreensão do conhecimento da realidade das pessoas se realizam construtivamente em suas manifestações afetivas, no sentido do desenvolvimento da capacidade de exprimir e de compreender as emoções no trato com o outro, aspecto este que é de importância significativa para o processo de formação em valores. O afeto e as emoções, segundo Puig (1998, 119), são o “motor e uma das condições constitutivas do juízo, da compreensão e da auto-regulação. O mundo das emoções poderia ser considerado, com toda justiça, como a força de todos os procedimentos morais”. Por fim, ainda no que diz respeito ao papel da fala na formação dos indivíduos, poderíamos afirmar que é com a ajuda da fala, entendida como mecanismo vinculado ao processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que se adquire a capacidade tanto de ser sujeito como ser objeto de seu próprio

comportamento, portanto, ganhando assim condições de implementação do processo de construção da autonomia, entre outros tantos valores indispensáveis à formação intelectual e axiológica dos indivíduos.

No que diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, uma relação interessante pode ser estabelecida com o processo de formação em valores. À medida que Vigotski indica que tal conceito se constitui como uma espécie de trajetória que parte de uma condição do não domínio de determinado conhecimento para o estado potencial desse domínio – caracterizado pela distancia entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial – uma correlação pode ser estabelecida com o processo de desenvolvimento do juízo moral da criança, proposto Piaget, no sentido também de uma trajetória que vai do estado inicial de heteronomia até atingir a autonomia. Neste sentido, o processo de construção do valor da autonomia é também prospectivo, ou seja, aponta para uma possibilidade concreta de superação de uma condição inicial de submissão às orientações dos adultos para um estágio de afirmação da capacidade de fazer suas próprias escolhas, tomar suas próprias decisões e conduzir adequadamente as suas próprias ações.

Ao postular a importância de outros membros do grupo social nas atividades que buscam articular cultura e indivíduo, tendo em vista a promoção dos processos interpsicológicos indispensáveis ao desenvolvimento humano, Vigotski aponta para uma forma de intervenção que viria a ser considerada como indispensável em quaisquer propostas educativas, entre estas, aquelas que dizem respeito à formação em valores. Trata-se da *mediação*, ou seja, da oferta de oportunidades por parte outras pessoas – geralmente mais velhas e experientes como adultos, pais, professores, etc. – no sentido de que o sujeito aprendiz lide de forma organizada em uma direção já consolidada pela experiência cultural e educativa. O importante a destacar quanto à mediação, é que seu papel, na perspectiva histórico-cultural apontada por Vigotski, não se limita ao desenvolvimento das estruturas operatórias, das capacidades cognitivas dos sujeitos, mas sim atua na formação integral do mesmo, ou seja, tem um papel relevante na formação em valores.

É nesta perspectiva que Puig (1998, p. 229-235) entende como indispensável que a educação em valores conte com a intervenção mediadora de pessoas mais experientes, quem ele chama de *especialistas-tutores* e as quais atuam na orientação dos *aprendizes* em relação ao enfrentamento das dificuldades e dilemas axiológicos que se apresentam a estes no meio sócio-cultural em que vive.

É possível afirmar que, para Vigotski, o processo de construção da consciência, configurado através do processo de desenvolvimento da aprendizagem, da linguagem e do pensamento aqui descrito, tem uma origem social e histórica. Assim, a consciência não é resultado de um esforço auto-suficiente de construção do sujeito para consigo mesmo, limitado às esferas racionais e/ou intelectivas dos indivíduos, mas nasce da interação com os demais, mediada linguisticamente, processo esse que ocorre durante a socialização, porém, permitindo ao sujeito o reconhecimento de si mesmo e a autonomia do juízo, da compreensão e das ações e/ou comportamentos.

Portanto, em uma sociedade democrática, valores como a justiça, a liberdade, a solidariedade, a responsabilidade sócio-ambiental e outros devem ser cultivados em todos os processos educativos, de tal forma a lastrear a cultura e a história dos sujeitos, o que certamente contribuirá positivamente para a construção axiológica do indivíduo no sentido da sua autonomia e do bem comum, e isto, pelas relações que acabamos de apontar, é possível perceber nas idéias de Vigotski.

4.2 DESENVOLVIMENTO MORAL EM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET

A teoria de Piaget compõe o modelo de educação moral como desenvolvimento, visto que ajuda a compreender a evolução moral como resultado de vários estágios. De acordo com esta teoria, “o desenvolvimento moral não é um processo de imposição de regras e de virtudes, mas um processo que exige transformação das estruturas cognitivas. É, por isso, dependente do desenvolvimento cognitivo e do estímulo do ambiente.” (DUSKA E WHELAN, 1994, p.19)

Para subsidiar o modelo de construção da personalidade moral, iremos abordar, rapidamente, alguns aspectos da teoria moral de Piaget com o intuito de dar subsídios para a compreensão de como ocorre o desenvolvimento moral em crianças de zero a três anos. Para tanto, enfocaremos a operacionalização da construção do juízo moral e do desenvolvimento da autonomia do sujeito, através do estudo sobre a prática e a consciência das regras, que foi publicado, em 1932, no seu livro *O Juízo Moral da Criança*.

Sem perder de vista algumas críticas dirigidas à teoria moral de Piaget que enfatizou os aspectos cognitivos em detrimento aos fatores motivacionais e subjetivos, além de não levar, suficientemente, em consideração as diferenças individuais no ritmo de

desenvolvimento moral de cada criança que são motivadas pela realidade sócio-histórica da mesma. Além de reduzir a complexidade do fenômeno moral ao tratar a moral como um sistema de regras e a moralidade como o respeito a estas regras. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer a enorme contribuição deste teórico para o campo da educação moral ao propiciar o entendimento da construção cognitiva da moralidade, principalmente na forma de contemplar as várias etapas do desenvolvimento infantil. Diante desses questionamentos é importante relativizar os pressupostos piagetianos. Por exemplo, não podemos considerar os estágios de desenvolvimento como universais, bem como não devemos considerar apenas o aspecto cognitivo do desenvolvimento moral.

Uma das questões que nos interessa diz respeito à teorização de Piaget sobre a autonomia. Podemos dizer que para ele, a educação moral tem como objetivo prioritário construir sujeitos autônomos, portanto a prática educativa deve promover experiências que promovam a passagem da moral heterônoma para a moral autônoma, com base na cooperação e no respeito mútuo. Em resumo, relações e práticas sociais coercitivas levam a um pensamento moral que associa o bem ao que é dito por autoridades externas, já as relações e práticas cooperativas, que devem implicar em respeito mútuo, levam a uma assimilação das normas, gerando assim uma moral autônoma.

Duska e Whelan (1994) estudam o desenvolvimento moral com base nas teorias de Piaget e Kohlberg e afirmam que os fatores que exercem influência sobre o desenvolvimento moral são: o ambiente social, o desenvolvimento cognitivo, a empatia e o conflito cognitivo²².

Para Piaget (1994), toda moral consiste num sistema de regras e a essência dessa moralidade está no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. O que Piaget busca compreender é como a consciência passa a respeitar essas regras e assim desenvolve o juízo moral. Ele faz isso analisando alguns jogos infantis, bolinhas de gude e pique-esconde, investigando as regras elaboradas pelas próprias crianças. Para ele, os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. Piaget (1994) através de belíssimos interrogatórios às crianças sobre as regras do jogo de bolinhas de gude distinguiu quatro estágios quanto à prática das regras: motor, egocêntrico, cooperação e o de codificação de regras.

²² “O desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento moral. A capacidade de raciocínio abstrato é essencial para poder estabelecer as alternativas no raciocínio moral e para estabelecer a hierarquia nos valores.” (DUSKA e Whelan, 1994, p. 105) A empatia como um fator afetivo também é necessária, pois pode expandir a visão do indivíduo, dando-lhe a oportunidade de assumir outros pontos de vista. “Através dela desenvolve-se a compreensão do que é uma comunidade e inicia-se o julgamento das ações como sendo certas ou erradas, na base do respeito mútuo.” (DUSKA e Whelan, 1994, p. 105) Já o conflito cognitivo ocorre quando novas considerações são introduzidas e provem de um estágio moral superior ao estágio atual do indivíduo.

O primeiro estágio é chamado de motor e individual porque a criança simplesmente manipula o objeto/brinquedo em função de seus “desejos e hábitos motores” (PIAGET, 1994, p.33). A criança brinca como bem entende, procurando satisfazer apenas seus interesses motores ou sua fantasia simbólica. Nesta fase ainda não podemos falar em regras, já que o jogo é individual e puramente motor.

No segundo estágio chamado de egocêntrico a criança já recebe regras do exterior, isso ocorre, geralmente, a partir dos 2 anos. Mesmo imitando exemplos ou estando juntas, a criança joga para si, sem se preocupar em competir ou formar parcerias. O interesse da criança no jogo é mais psicomotor do que social. Nesta fase a criança está mais centrada em si, mas isso não significa que já tem plena consciência de si mesma.

O terceiro estágio aparece por volta dos sete anos, se caracteriza pelo aparecimento da cooperação, já começa o jogo com regras propriamente dito, no qual é preciso controlar e unificar estas regras. Nesta fase, ainda percebemos muitas divergências quanto ao que foi estabelecido. Já o último estágio, aos 11 anos, é representado pela codificação de regras nos quais estas são compreendidas da mesma forma por todos.

Além de propor estes estágios quanto à prática das regras, Piaget ainda vai criar três estágios diferenciados quanto à consciência da regra, no qual já começa a indicar como a criança migra da heteronômia para a autonomia. Neste caso, o primeiro estágio ocorre até o início do estágio egocêntrico citado anteriormente, a regra não é percebida como coercitiva, pois aparece como exemplo interessante e não como realidade obrigatória. Já no segundo momento, que ocorre no apogeu do egocentrismo até a primeira etapa do estágio de cooperação, a regra é de origem adulta e passa a ser vista como sagrada e imutável. Já no último estágio, a regra é internalizada, através do consentimento mútuo e respeito que passa a ser exigido como obrigatório. As regras podem ser modificadas desde que haja o consenso geral dos envolvidos.

Neste trabalho, nos interessa analisar mais detidamente os dois primeiros estágios, o motor e o egocêntrico, por sinalizar nossa afirmação de que a construção da moralidade ocorre desde o nascimento e que seu desenvolvimento dependerá, não somente das estruturas cognitivas da criança, mas, principalmente, das relações sócio-afetivas²³ vividas a partir desse momento. “Por isso que a educação deve começar desde o berço: acostumar a criança a se

²³ Piaget (1994) afirma que a primeira condição da vida moral é o atendimento da necessidade de afeição recíproca, o que nos remete a discussão sobre a vinculação como um dos elementos constitutivos da auto-estima, conseqüentemente, da personalidade moral, de acordo com o que foi demonstrado no capítulo 4 deste estudo.

desembaraçar sozinha ou acalmá-la, balançando-a, constitui o ponto de partida de um bom ou de mau caráter.” (PIAGET, 1994, p.76)

De acordo com Piaget (1994), para que haja o desenvolvimento das regras, deve haver uma estrutura criada pelos rituais e símbolos individuais que ocorrem a partir do primeiro estágio através da manipulação de objetos, que podemos traduzir como o ato de brincar. Ele constatou que, desde os oito meses, os esquemas motores da criança dão origem a uma espécie de funcionamento que dá prazer como se fosse um jogo. Dessa forma, aquilo que a criança vivencia desde bebê servirá para criação futura da prática e da consciência das regras que formará o juízo moral. Apesar disso não ser o suficiente para a formação moral é uma das condições necessárias. Resumindo, no primeiro estágio, não há jogo e regras comuns, mas como afirma Piaget (1994, p.39) “neste estágio, já existem regularidades e esquemas ritualizados, mais tais rituais, sendo obra do próprio indivíduo, não podem provocar uma submissão a algo superior ao eu, submissão que caracteriza o aparecimento de toda regra.”

A pressão moral exercida pelo adulto ocorre desde cedo, através da noção de regularidade²⁴ que é apresentada a criança junto com a imposição de certas obrigações: horário de refeições, banho, sono, brincar e etc. Assim, desde os primeiros meses a criança vivencia um conjunto de regras que cria as condições para o desenvolvimento da consciência moral. A criança ao começar a falar já se encontra impregnada com essas regras e imposições oriundas do ambiente. Dessa forma, a origem da consciência da regra está em todo o conjunto da vida moral da criança. “Se é sempre difícil saber até que ponto, na consciência de uma criança de um ou dois anos, a regra obrigatória esconde ou não o ritual motor, é evidente, em todo caso, que essas duas espécies de realidade psicológicas são distintas.” (PIAGET, 1994, p.51) E diríamos, complementares.

No primeiro estágio, aparecem as regras motoras que se confundem com os hábitos. A forma como a criança age no seu dia-a-dia (forma de pegar o seio, como usa a chupeta, como dorme, como se alimenta, etc.) se cristaliza logo nos primeiros meses em hábitos que vão durar muito tempo. Esses hábitos costumam originar a consciência das regras. Se a regra motora resulta da regularidade, concluímos que nesta fase é muito importante a criação de uma rotina e de hábitos para criança. A regra nascerá do sentimento de repetição, que nasce da ritualização dos esquemas de adaptação motora. Tentando aproximar estas afirmações com

²⁴ A noção de regularidade relaciona-se com inserção da criança no mundo conforme as leis, a práxis, a natureza. Desenvolve a consciência daquilo que é constante ou que possui continuidade, que não deve ou pode ser alterado (dia e noite, num passeio as paisagens que sempre passam, as refeições, os hábitos de higiene, etc.).

a teoria de Puig, consideramos que neste estágio encontra-se o germe da personalidade moral, que já está em construção mesmo que de forma heterônoma.

Já no estágio do egocentrismo, percebemos que surge uma posição intermediária entre as condutas individuais e as socializadas, isso ocorre pelo processo de imitação e pela pressão moral que o conjunto de idéias do mundo adulto exerce sobre o pensamento e ação da criança. Isso pode ocorrer desde o fim do primeiro ano, entretanto, Piaget deixa muito claro que é necessário que haja o intercâmbio verbal entre a criança e os adultos.

Puig (1998) explica que o uso da linguagem é o que permite desenvolver em cada indivíduo a consciência de si mesmo e, em seguida, a consciência moral. “Sem a interação social mediada pela linguagem não é possível a construção da consciência moral.” (PUIG, 1998, p. 98). Ruiz (2004) resume bem esta questão trazida pelos teóricos, ao dizer que a consciência emerge da interação social mediada pela linguagem e seu caráter intersubjetivo se fundamenta no diálogo. As relações interpessoais que se experimentam na vida social dão base para a formação da consciência moral, podemos observar que esta afirmação é compartilhada por Puig e Vigotski, e, de certa forma, por Piaget.

No estágio do egocentrismo, como já ressaltamos, as crianças jogam cada uma para si, sem se preocupar com o vizinho, sem controlá-lo e sem ser controlada por ele. Piaget descobriu também com seus experimentos que a criança nesta fase mantém um respeito místico pelas regras, pois as consideram como eternas e definidas pela autoridade paterna ou a Deus e, por isso, não se pode mudá-las. Esse paradoxo, jogos totalmente individuais e respeito incontestável as regras do jogo, é a característica mais importante do egocentrismo. Piaget afirma que este estágio só pode ser considerado pré-social em relação à cooperação caracterizada como uma das relações sociais possíveis que diz respeito à troca entre indivíduos iguais.

A coação é a relação social que está presente no estágio do egocentrismo, esta implica no respeito unilateral, de autoridade, de prestígio. Por isso, para Piaget (1994), a criança intencionalmente se submete as regras morais prescritas. Mas, nesta fase, como essas permanecem exteriores a consciência do indivíduo, não transforma o comportamento do mesmo. Por isso, a criança ao mesmo tempo em que considera a regra como sagrada, não a pratica na realidade. As regras são divinizadas e permanecem exteriores a consciência individual, são absolutas e imodificáveis. Isso representa a heteronomia moral característica dessa fase. Neste estágio, os juízos que criança emite são baseados na opinião dos adultos que

são fontes de autoridade, ou como disse Ruiz, as pessoas significativas, neste caso, pais, professores, babás. Os critérios para definir o bem e o mal são mais externos do que internos.

As pesquisas de Piaget mostram que na primeira infância o obstáculo mais sério ao desenvolvimento moral da criança é a sua relação de respeito aos adultos, bem como de dependência, o que leva a uma moral de submissão às regras. Como vimos, a única intenção da criança menor é a de adaptar-se às regras dos adultos, que permanecem periféricas à sua consciência – são forças que dirigem a criança, em vez de levá-las a internalizar os princípios motivantes. (DUSKA E WHELLAN, 1994, p. 49)

Somente no terceiro estágio da consciência das regras, mais ou menos aos 10 anos, é que podemos falar de autonomia quando a regra aparece não mais como uma lei imposta pelo exterior, mas como resultado de uma escolha livre e que pode e deve ser compartilhada entre os iguais. Este período é caracterizado por três aspectos: possibilidade de mudar as regras, extinção da crença em regras eternas e o respeito às origens do jogo.

Neste momento ocorre a união da cooperação com a autonomia²⁵, ultrapassando o egocentrismo e a coação. “podemos dizer que agora estamos na presença de uma realidade social, racional e moralmente organizada.” (Piaget, 1994, p.63) Quando a regra passa a ser de cooperação e não de coação, pode-se dizer que ela se transforma em lei moral efetiva. Isto porque a cooperação propicia à criança a reciprocidade, a universalidade moral e a generosidade nas relações entre os iguais. Para Piaget (1994, p. 87),

As regras, na proporção do desenvolvimento da vida social infantil, não permanecem idênticas a si próprias, do ponto de vista da natureza do respeito, ainda que seu conteúdo material possa permanecer constante: para os pequenos, a regra é uma realidade sagrada por ser tradicional; para os maiores, depende do acordo mútuo. Heteronomia e autonomia, tais são os pólos dessa evolução.

Apesar de distinguir claramente estes estágios, Piaget (1994) afirma que existe uma continuidade entre as mesmas que não é linear e que os estágios não são globais, já que não definem todo o conjunto psicológico do indivíduo. Isto quer dizer que o sujeito pode estar no estágio da autonomia para determinados grupos de regras e em paralelo no estágio da heteronômia para outros tipos de regras. Portanto, para Piaget (1994, p.75)

Não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronômia, mas apenas de fases de heteronômia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras de cada novo plano de consciência ou de reflexão.

²⁵ Vale ressaltar que, de acordo com Duska e Whellan (1994), a autonomia tratada por Piaget se refere a liberdade do constrangimento causado pela heteronômia. Não se trata da autonomia definitiva conceituadas por Kohlberg, mas sim da base para a interação social, imprescindível para o desenvolvimento moral.

Duska e Whelan (1994) afirmam que o desenvolvimento ocorre em seqüência invariável, porém não de forma automática. A qualidade do ambiente social exerce uma influencia significativa sobre o ritmo e sobre o nível de desenvolvimento que o sujeito pode alcançar, como observamos na teoria de Vigotski. Já Ruiz (2004) defende que o enorme potencial da criança deve contar com um cenário propício no qual se nutra das experiências que lhe permitam descobrir, desenvolver e consolidar seu processo de humanização. Assim, algumas práticas de socialização são importantes para a formação de normas e valores, tais como: “la modelización, el refuerzo, la enseñanza, la discusión sobre los sentimientos de los demás y la apelación a éstos luego de haberse infringido una norma, el juego de roles y una atmósfera familiar caracterizada por el afecto, El cuidado e la educación.” (RUIZ, 2004, p.105)

4.3 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR E EDUCAR

Nas atuais políticas públicas e nas publicações sobre a educação infantil, está explícito a dupla função dessa etapa da educação, exposta como a indissociabilidade do cuidar e educar. Isto retrata a necessidade de compreender este binômio como completamente integrado, entretanto, educar e cuidar ainda expressa uma dicotomia, sendo encarados na prática como funções completamente separadas.

Além disso, esse binômio, na prática cotidiana tem uma conotação hierárquica, pois, na maioria das vezes, a função de cuidar é vista como atividade desprivilegiada. Na realidade escolar existe uma clara divisão de tarefas dentro da sala: a auxiliar cuida (limpa, troca, dá comida, acalma, etc) e a professora educa (realiza atividades pedagógicas). Na educação informal que ocorre no ambiente familiar podemos observar cisão entre cuidar e educar de forma ainda mais intensa, teoricamente, os pais devem educar e a babá apenas cuidar. Verificamos que isto é uma realidade histórica, visto que as atividades ligadas ao cuidar, no passado eram realizadas pelas escravas e, atualmente, pelas babás ou auxiliares de classe que, no geral, são mulheres provenientes das classes menos favorecidas.

O binômio educar e cuidar reacende a discussão sobre o âmbito assistencial e pedagógico da educação infantil, pois se considera que cuidar refere-se apenas à assistência e aos cuidados com o corpo das crianças menores de três anos, já educar refere-se a atividades

pedagógicas dirigidas às crianças maiores, como se as crianças menores não tivessem possibilidades de aprendizado.

Montenegro e Tiriba (2005) defendem a idéia de que a cisão entre cuidar e educar decorre de uma visão cartesiana na qual a primeira está ligada ao emocional e a segunda ao racional. Ou seja, esta cisão está baseada na dicotomia corpo-mente, razão-emoção, que está presente historicamente na nossa cultura. Podemos considerar também que esta cisão ocorre por causa do conceito tradicional de educação, vista apenas como processo de ensino de conteúdos focados no desenvolvimento cognitivo. Dessa forma sobra pouco ou nenhum espaço para que o cuidar possa ser visto como parte integrante do processo educativo.

Analisando os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) verificamos que existe uma intenção legal em ultrapassar esta cisão, visto que fica clara a necessidade de integrar intencionalmente as funções do cuidar e do educar. A criança passou a ser considerada como ser ativo capaz de aprender desde o seu nascimento, “atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido.” (MEC, 2006, p.8) Dessa forma, a criança necessita de cuidados e de atividades educativas que possam auxiliar no seu pleno desenvolvimento desde que nasceu. Observando as funções do cuidar e do educar, [...] o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser ‘preparada para’. (MEC, 2006, p.8)

A atenção dada, na contemporaneidade, à função do cuidar, não significa o entendimento consensual do termo, dessa forma é necessário que discutamos um pouco sua etimologia. O termo cuidar tem origem latina na palavra cogitare que significa 'agitar no espírito, remoer no pensamento, pensar, meditar, projetar, preparar'. Montenegro (2005) faz um cuidadoso apanhado histórico do termo e traz a palavra latina curare também como originária do termo cuidar, significando tratar de, por o cuidado em. Ao pesquisarmos o significado da palavra cuidar em português, observamos que existem significados variados que parecem ser derivados tanto de cogitare quanto de curare. Podemos dividi-los em dois grupos: o primeiro cogitar, imaginar, pensar, refletir, supor, julgar; e o segundo ocupar-se, tratar de e ainda zelar pelo bem-estar ou pela saúde de. Ao fazermos esta análise, verificamos que na raiz da palavra cuidar estão presentes princípios mais amplos do que apenas aos aspectos físicos e emocionais do curare, englobando também aspectos morais (julgar) e

cognitivos (pensar) do cogitare. Com isso, podemos afirmar que o cuidar faz parte do processo educativo, ou melhor, o educar faz parte do processo de cuidar, colaborando na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Diante de tudo que foi abordado até aqui, entendemos que para atender as demandas da criança pequena a função de cuidar deve ser entendida como um processo que inclui componentes físicos, morais, cognitivos e afetivo-emocionais, derivados de um contexto sócio-cultural. Esta função não pode ser considerada separada do processo educativo, ela é intrínseca mesmo quando se tenta separá-la.

Por isso a formação dos cuidadores²⁶, principalmente daquelas que se dedicam a função de cuidar de crianças pequenas, envolve não só as comumente referidas áreas do conhecimento, mas também, a educação moral.

A discussão sobre o cuidado passa a ser de ordem moral, quando se considera que o direcionamento da afetividade, da emotividade, portanto da atenção para o cuidado, segue também um ramo valorativo. (...) Além disso, a maneira com a educadora cuida reflete um conjunto de valores, que podem, inclusive, não coincidir com os valores do projeto educacional da creche. (Montenegro, 2005, p. 96)

Montenegro (2005) ao tratar dos assuntos emergentes em torno da educação infantil, ressalta a dificuldade em profissionalizar a educadora infantil, já que a nossa cultura tem forte tradição assistencialista, e concebe as mulheres como naturalmente habilitadas para educar e cuidar de crianças pequenas, negando com isso a necessidade de treinamento profissional específico. Além disso, a profissionalização é ainda mais difícil para estas profissionais que ainda são consideradas incapazes de educar. Entretanto, como vimos estas funções não podem ser dissociadas, por isso é importante entendermos a dimensão educativa do trabalho da babá, que ao cuidar também educa.

Através da correlação entre as teorias de Vigotski, de Piaget e a discussão sobre as funções do cuidar e do educar, fica evidente que o desenvolvimento da regra, na criança pequena, dependerá da qualidade da interação e dos cuidados dispensados à mesma. Para que isso seja possível, precisamos ao cuidar, propiciar um espaço de aprendizagem da prática e da consciência das regras que será a base para o desenvolvimento da personalidade moral.

Para criar este espaço de cuidar/educar é importante levar em consideração três aspectos relacionados aos estágios motor e egocêntrico elaborados por Piaget (1994): a criação de rotinas para a criança, a espontaneidade do brincar e o intercambio verbal.

²⁶Visto aqui de forma ampla como: os auxiliares de sala, professores, familiares e babás.

Primeiro, devemos estabelecer rotinas e hábitos através de maneiras apropriadas de cuidar a fim de criar a noção de regularidade, que propiciará à base para a futura consciência das regras. Como já dissemos anteriormente, a regra nascerá do sentimento de repetição, que nasce da ritualização dos esquemas de adaptação motora.

Em segundo lugar, é de suma importância o incentivo ao brincar espontâneo, sem nos preocuparmos em conduzir a criança, ou seja, sem delimitar aquilo que supomos que ela deva fazer no momento de brincar. Isso não significa que não possamos propor jogos e brincadeiras. Como afirmou Vigotski, o papel do adulto deve ser de mediador entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que ela tem potencial para saber, ou seja, deve atuar na zona de desenvolvimento proximal. Neste processo de cuidar, devemos sempre promover oportunidades para que a criança possa experimentar não apenas os brinquedos, mas também o ambiente, os objetos, as pessoas, as relações, o mundo que a cerca. Dessa forma, estará explorando suas capacidades motoras, que nesse estágio se confundem com sua própria capacidade cognitiva. Quando permitimos que a criança seja espontânea, propiciamos que ela construa seu processo de aprendizagem e assim fortaleça sua noção de sujeito, sua auto-estima e sua autonomia.

O terceiro aspecto do cuidar/ educar que deve estar presente desde os primeiros anos de vida é o diálogo que é paulatinamente desenvolvido. Inicialmente, através da fala do adulto que dará significação a tudo que circunda a criança: objetos e vivências. Depois dando significação aos sons e gestos emitidos pela criança. E por fim, ouvindo com seriedade o que a criança tem a dizer, proporcionando um espaço de diálogo. Assim possibilitando que a criança experimente outro aspecto importante para a construção de sua futura personalidade moral: a relação dialógica.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INFORMAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

5.1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil, não existe legislação específica para guiar a educação informal e, como já abordamos essa temática é pouco investigada se compararmos com a extensão de publicações sobre a educação no âmbito escolar. No entanto, a criança envolvida em ambos os processos educativos é a mesma, as diferenças estão no lócus, na forma de educar e nos agentes educativos envolvidos neste processo. Por esta razão, consideramos importante traçar as bases das políticas públicas para a educação infantil que ocorre nos espaços formais de educação na tentativa de utilizar alguns pressupostos e orientações na educação informal. Nesta perspectiva, trataremos de alguns aspectos legais a cerca da Educação Infantil no Brasil, expondo, a seguir, um breve apanhado histórico das principais leis que dispomos para regulamentar esta questão no País, dando destaque aos aspectos que podem ser aproximados da educação familiar.

A Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, se ocupava de crianças com idade de zero a seis anos, com a mudança na lei²⁷, hoje, engloba crianças até cinco anos. Vários pesquisadores²⁸ defendem sua especificidade em relação aos demais níveis de ensino, dentre outros fatores, por ter como princípio a Indissociabilidade das ações de cuidar e educar. As políticas públicas ao utilizarem esse princípio, salientam a necessidade de reconhecer a criança como ser integral. Para tanto se faz necessária a construção de uma identidade própria, através da criação de parâmetros de atuação para este segmento. Pelo nível e aprofundamento dessas questões, entendemos que estas são muito pertinentes e devem ser compartilhadas no âmbito da educação informal.

²⁷ Esta mudança provém da Resolução nº3 de 03 de agosto de 2005 que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, garantindo a obrigatoriedade da matrícula com seis anos ao invés de sete, como era anteriormente. A Constituição Brasileira, no seu texto consolidado até a emenda constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, no art. 208, já traz essa alteração colocando a educação infantil para as crianças até os 5 anos de idade.

²⁸ No Brasil, muitos dos pesquisadores que se ocupam em investigar a educação infantil defende que esta etapa tem características particulares. Podemos citar alguns nomes que: Campos (2006), Krammer (2006). Kulmann (2000), Montenegro (2005), Rossetti-Ferreira (2000), Tiriba (2005).

A educação formal das crianças brasileiras menores de seis anos iniciou a cerca de cento e cinquenta anos (MEC, 2001). Entretanto, seu crescimento ocorreu a partir dos anos 70 com a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e com o avanço das pesquisas científicas sobre a criança que comprovaram a importância dessa fase inicial no aprendizado e desenvolvimento da mesma. Antes da regulamentação da Educação Infantil por parte do (MEC) já existia instituições que atuavam com crianças nesta faixa etária, porém isso acontecia com cunho exclusivamente assistencial, sem o objetivo de educar as crianças, mas apenas cuidar delas para que os pais tivessem oportunidade de trabalhar fora de casa. É o que observamos também quando os pais optam pela babá como cuidado alternativo, com o objetivo apenas de atender as necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde e segurança.

Avançou-se no campo teórico e também no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. 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)

Atualmente, o MEC em consonância com as teorias psicológicas do desenvolvimento humano, afirma que nessa idade os estímulos educativos têm muito poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança, por isso a educação neste período inicial da vida é um tema cada vez mais relevante. Esse ponto já foi bastante explorado neste capítulo quando nos referimos às contribuições de Vigotski e Piaget.

O primeiro documento a legitimar a educação infantil enquanto direito da criança foi a Constituição Federal de 1988, a partir desse direito proclamado se fez necessária a demarcação de algumas especificidades, já que até 1988, a educação das crianças pequenas era concebida, na maioria das vezes, apenas por critérios assistencialistas. A promulgação da Constituição inaugura, oficialmente, um novo olhar para a questão da educação dessas crianças. No seu artigo 208 trata da educação infantil como direito da criança, opção da família e dever do Estado, que deverá efetivar programas educacionais em creches e pré-escolas. Ou seja, até então a educação das crianças pequenas era dever apenas da família, o estado estava isento de desenvolver programas educacionais para esta faixa etária, existiam apenas iniciativas assistencialistas.

A educação infantil foi legitimada na Constituição, mas somente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)²⁹ que as ações de cuidar e educar passaram a ser legalmente consideradas como funções indissociáveis desta etapa de ensino. A Educação Infantil ganhou alguma importância ao ser contemplada pela LDB quando foi considerada como primeira etapa da educação Básica, com isso, o trabalho educativo com crianças de até seis anos passou a ter uma dimensão mais ampla. Contudo, a seção da LDB, que trata dessa etapa de modo sucinto e genérico, limita-se a explicitar a finalidade da educação infantil, a definir as instituições em que ela deve ocorrer e como se dá a avaliação, sem indicar como a educação nesta etapa deve ser operacionalizada. Apesar de a educação infantil ter sido contemplada, de acordo com Rosseti-Ferreira (2000), algumas das principais determinações da LDB continuam ainda longe de ser aplicadas na prática e no interior das instituições coletivas de cuidado e educação de crianças de zero a seis anos de idade.

Vale salientar que o artigo 1 da LDB define que a educação de maneira geral abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nessa conceituação, os meios educativos são vistos de forma ampla abrangendo os processos que são configurados dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, nesse mesmo artigo a abrangência da lei é delimitada, ao afirmar que esta diz respeito ao disciplinamento da educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Consideramos, a seguir, alguns dos conteúdos específicos sobre a educação Infantil que são citados na LDB. O artigo 4 reitera a Constituição ao afirmar ser direito o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Na seção III, define que a educação infantil deve ser a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até o seis de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Delimita que as instituições responsáveis pela educação infantil são as creches para crianças de até três anos de idade, e as pré-escolas para crianças de quatro e seis anos de idade. Conforme já dissemos, essa idade máxima foi revisada para cinco anos.

²⁹ A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e, até o momento, é o principal instrumento que legitima a Educação no Brasil. Esta Lei vem sendo atualizada e regulamentada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação. A LDB (art. 21) define que a educação escolar compõe dois níveis: a educação básica e a educação superior. O nível da educação básica é dividido em 3 etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Um dos pontos importantes dessa lei para nosso trabalho é a definição do objetivo da educação para a faixa etária em questão, pois podemos transpor para a realidade familiar. Assim, a finalidade dos processos educativos (formais e informais) deve ser o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, acrescentamos ainda o aspecto moral. Apesar da LDB ressaltar como objetivo o desenvolvimento integral da criança, a dimensão moral não é abordada neste documento. O papel da Educação na formação de valores não aparece nas proposições sobre a etapa da educação infantil, este aspecto é citado brevemente apenas na seção que trata do ensino fundamental, colocando como um dos objetivos dessa etapa o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (LDB, art. 32).

Com o objetivo de complementar e atualizar a LDB, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) que é um órgão federal que através de uma série de pareceres e resoluções regula a Educação no Brasil. Ressaltaremos a resolução nº 1, de 7 de abril de 1999, que impacta de forma direta a Educação Infantil, pois instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que tem caráter mandatório e que devem ser utilizadas na organização das propostas pedagógicas das instituições públicas e privadas que se ocupam dessa etapa de ensino. Não abordaremos todo o documento, somente os itens aos quais possamos transpor, por aproximação, para a realidade familiar.

Observamos que nesta resolução já existe uma preocupação maior com a formação integral do indivíduo, na qual está incluída, dentre outros aspectos, a formação dos valores. Começa abordando de forma explícita a necessidade de pautar as propostas pedagógicas no que chamaram de princípios éticos, políticos e estéticos, sendo que estes princípios são essenciais para a educação e desenvolvimento moral do sujeito em qualquer contexto no qual esteja inserido. Assim, podemos afirmar que a educação infantil, nos seus diversos contextos, deve respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Outro aspecto levantado pela Resolução diz que as Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais. Ou seja, ao falarmos de educação, precisamos considerar o sujeito pertencente a uma realidade sócio-histórico-cultural que deve ser respeitada. Não existem receitas mágicas e fórmulas prontas para direcionar os processos educativos.

O item III desta resolução expõe que as Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. Isto está de acordo com a discussão que fizemos sobre a necessidade de integrar as funções do cuidar e educar, pois assim poderemos tratar, na prática, a criança como um ser integral.

O item IV, expõe a necessidade de prover conteúdos básicos para a constituição dos conhecimentos, bem como dos valores. As Propostas Pedagógicas, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Aqui surge também a necessidade, que já abordamos, de promover momentos de experiência, o que na resolução é chamado de momentos de ação, de forma lúdica e espontânea.

Outro documento importante, o Plano Nacional de Educação (PNE), foi criado, em 2001, com intuito de operacionalizar a LDB e fornecer subsídios para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Observamos que neste Plano, a educação infantil ganhou mais espaço. Para cada etapa de ensino, o PNE foi dividido em três partes: diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas.

O diagnóstico apresentado neste Plano traz diversos dados históricos e elementos teóricos fundamentais para compreender a realidade da educação infantil no Brasil. Ressalta que o aumento da procura por estabelecimentos específicos que trabalhem com a educação de crianças de zero a seis anos, ocorre em todo mundo por causa da necessidade dos pais de trabalhar fora de casa e pela democratização dos “[...] argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança.” (MEC, 2001, p.36)

Destaca como argumento da Ciência, o desenvolvimento cognitivo desde o nascimento, dando um foco na formação da inteligência. Percebe-se um forte embasamento sócio-interacionista, por exemplo, ao dizer que atender ao período da infância que vai até os 6 anos, “[...] com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada.” (MEC, 2001, p. 36)

Ao tratar das suas diretrizes, o PNE destaca que as ciências afirmam a importância dos primeiros anos de vida para o aprendizado e o desenvolvimento posteriores, como Vigotski já afirmava no início do século. Esta etapa “estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade.” (MEC, 2001, p. 40) Consideramos que esses fundamentos teóricos são fundamentais para a compreensão da criança pequena, conseqüentemente, na abordagem específica que deve ser dada a educação infantil.

O Plano afirma que na base da necessidade de investimentos na atenção às crianças pequenas está o direito ao cuidado e a educação a partir do nascimento, concebendo que a educação é elemento constitutivo da pessoa. Podemos perceber que este argumento está considerando apenas a educação formal, desqualificando de certa forma as outras formas de educação, aquelas que ocorrem fora do ambiente escolar.

Coloca ainda que as famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, de renda familiar insuficiente tem limites para prover os meios adequados para o cuidado e a educação de seus filhos pequenos. Por isso, o PNE defende que a educação infantil ganhe espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. “No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade á medida que se democratiza o acesso.” (MEC, 2001, p. 37)

Segundo o PNE, a educação infantil inaugura a educação da pessoa. Essa se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares a ação da família. Em determinado momento, o PNE traz uma proposta mais abrangente de educação, pois deixa margem a programas educativos fora da escola quando diz que avaliações longitudinais indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições

específicas ou em programas de atenção educativa dentro da família. Ressalta ainda a coresponsabilidade das três esferas de governo (União, Estados e Municípios) e da família.

A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. (MEC, 2001, p. 41)

Com o crescente interesse na educação de crianças de zero a cinco anos, levando ao aumento da demanda e ao fortalecimento dos estudos sobre esta etapa, vemos que as políticas mais recentes são mais abrangentes e completas, a exemplo da Política Nacional de Educação Infantil, publicada em 2006. Segundo o MEC, este documento tem por finalidade contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos. A introdução dessa publicação relata um breve histórico da educação infantil no Brasil e demonstra forte embasamento teórico na teoria de Vigotski. A criança neste documento é concebida como ser sócio-histórico, produtor de cultura e inserido nela, capaz de criar e estabelecer múltiplas relações. Nas diretrizes e objetivos apresentados nessa Política podemos observar que existe certa repetição daquilo que já foi exposto no PNE, com algum aprofundamento e inclusão de poucos aspectos, tais como a inclusão de crianças com necessidades especiais. O que torna esse documento mais abrangente e importante para a educação infantil é o estabelecimento de metas claras com prazos e quantidades a serem atingidas, porém sem abordar, novamente, as práticas pedagógicas.

Outro importante documento publicado pelo MEC, em 2006, é chamado de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. “Sendo o objetivo deste documento o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.” (MEC, 2006, p.8) Como este documento traz vários subsídios sobre a prática pedagógica com crianças de zero a cinco anos, vamos abordá-lo detalhadamente no próximo item deste capítulo.

Ao examinar os principais documentos legais que regulamenta a educação infantil, verificamos o avanço nas políticas públicas no que diz respeito à visão sobre a criança, de zero a cinco anos, ao considerá-la de forma mais integral e múltipla, além de possuidora de direito a um processo educativo centrado nas funções indissociáveis do cuidar e educar. Considerando as bases teóricas desta pesquisa, podemos afirmar que estas questões sobre a

criança podem e devem ser transpostas para a educação informal que ocorre no meio familiar, pois, ainda que, a lei seja dirigida para a educação formal, esta acaba exercendo influência sobre os demais processos educativos. Como afirma Campos (2006), velhas concepções, preconceitos provenientes de uma história de colonização e escravidão que ainda marca o presente, rotinas e práticas herdadas de tradições assistencialistas, convivem e resistem às propostas mais generosas que presidiram as novas diretrizes legais, baseadas em uma visão da criança como sujeito de direitos, orientada pelos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento e informada pelas noções de respeito à diversidade.

Assim, outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito à distância entre o prescrito nas políticas e aquilo que é realizado. Os pesquisadores já citados ressaltam que temos avançado nas proposições recomendadas pelas políticas públicas que regulamentam a educação infantil, porém o que temos visto na realidade são dificuldades, tais como: a cisão entre o cuidar e o educar, velhos modelos sendo praticados, pouca dotação orçamentária para investimentos na área, profissionais pouco qualificados e mal remunerados. Como afirma Rosseti-Ferreira (2000, p. 3),

Seja através do estabelecimento de um rol de regulamentações, documentos oficiais e leis, seja pela produção de conhecimentos assentados em um novo paradigma sobre desenvolvimento infantil, o que se verifica, de modo geral, na realidade brasileira, é um distanciamento abissal entre essas conquistas e as práticas efetivadas no cotidiano das instituições.

5.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS DE ZERO A CINCO ANOS

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil serão analisados mais detalhadamente por se tratar do documento legal que aborda com mais ênfase a práxis pedagógica. Pretendemos ressaltar os aspectos práticos que podem ser correlacionados com a prática educativa familiar.

Esse documento é apresentado em dois volumes. O primeiro aborda subsídios básicos para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no Brasil, a saber: uma concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil na qual, novamente, aparece uma forte influência das idéias de Vigotski; a trajetória histórica do debate sobre a qualidade na Educação Infantil; as principais tendências identificadas em pesquisas recentes; os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no

campo. No segundo, explicitam-se, inicialmente, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais. Finalmente, são apresentados os parâmetros de qualidade para a educação infantil no Brasil, com o objetivo de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais. (MEC, 2006)

Vale ressaltar que a concepção de criança abordada neste documento é a mesma que dá sustentação a esta pesquisa. Logo no início o MEC (2006, p.13) afirma que a criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura.

A práxis do adulto deve ser apoiada pela visão da criança como um ser integral dotada de diversas dimensões e que devem ser consideradas no cotidiano da criança, tanto na escola quanto na família. Antes mesmo de se expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças podem interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, entre outras) desde que acompanhadas por outras crianças ou adultos mais experientes. Com base neste princípio, um dos parâmetros para educação infantil (MEC, 2006) diz respeito à necessidade de apoiar a organização das crianças em pequenos grupos; estimular as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas ou jogos a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais; organizar o tempo e o espaço. Consideramos que essas propostas representam algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que não podem ficar restritas ao espaço escolar, mas serem praticadas também pelos agentes educativos presentes na educação informal.

Ao reafirmar como uma das diretrizes básicas a indissociabilidade entre o cuidar e o educar no atendimento às crianças da Educação Infantil, este documento define, explicitamente, que os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças. (MEC, 2006, p. 28) Ou seja, como já discutimos, anteriormente, as funções cuidar e educar têm a mesma importância quando tratamos dessa faixa etária.

Assim, esse documento evidencia que é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura, para que o cuidar/educar sejam efetivados. As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a (MEC, 2006, p.18-19):

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação

Para facilitar a apresentação os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, estes foram organizados em seções distintas por temáticas: Quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil; Quanto à gestão das instituições de Educação Infantil; Quanto às professoras, aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil; Quanto às interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições de Educação Infantil; Quanto à infra-estrutura das instituições de Educação Infantil.

Apesar de consideramos que é fundamental considerar que todos esses aspectos estão intrinsecamente relacionados ao processo educacional no âmbito escolar, vamos nos deter apenas em dois itens por terem relação mais estreita com nosso trabalho. O primeiro item diz respeito às propostas pedagógicas e sua relação com as funções cuidar e educar, traz aspectos que já ressaltamos ao longo desse estudo, que servem para confirmar nossas idéias sobre a forma de cuidar e educar. Já o segundo parâmetro que será destacado define a função do professor e as atividades que deve exercer para cumprir seu papel. Este é de suma importância para nosso trabalho, pois tentaremos estabelecer relações mais adiante ao discutirmos as atividades inerentes ao trabalho de babá.

Um dos parâmetros propostos no documento, que nos interessa, estabelece claramente que “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e

indivisível.” (MEC, 2006a, p.39-40) Para cumprir esta determinação, as propostas pedagógicas:

- Organizam intencionalmente as atividades das crianças ora estruturadas, ora espontâneas e livres.
- Promovem a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, contribuindo para o provimento de conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores.
- Prevêm a intervenção das professoras e dos professores visando a atender as características e necessidades das crianças.

Outro parâmetro de suma importância para nosso trabalho é o que afirma que tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil:

- asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação;
- asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial a elas durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) e em momentos peculiares de sua vida;
- encaminham a seus superiores, e estes aos serviços específicos, os casos de crianças vítimas de violência ou maus-tratos;
- possibilitam que bebês e crianças possam exercer a autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento;
- auxiliam bebês e crianças nas atividades que não podem realizar sozinhos;
- alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos;
- organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual);
- possibilitam que bebês e crianças expressem com tranquilidade sentimentos e pensamentos;

- realizam atividades nas quais bebês e crianças sejam desafiados a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura;
- organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação;
- criam condições favoráveis à construção do autoconceito e da identidade pela criança em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira;
- intervêm para assegurar que bebês e crianças possam movimentar-se em espaços amplos diariamente;
- intervêm para assegurar que bebês e crianças tenham opções de atividades e brincadeiras que correspondam aos interesses e às necessidades apropriados às diferentes faixas etárias e que não esperem por longos períodos durante o tempo em que estiverem acordados;
- garantem oportunidades iguais a meninos e meninas, sem discriminação de etnia, opção religiosa ou das crianças com necessidades educacionais especiais;
- valorizam atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente.

O parâmetro citado acima nos interessa, pois diz respeito às atividades que devem ser realizadas pelos professores na Educação Infantil. Através da articulação dessas tarefas com as teorias estudadas, conseguimos destacar aquelas que podem ser realizadas pelas babás com intuito de formar os valores da autonomia e da auto-estima, tais como: possibilitar que bebês e crianças possam exercer sua autonomia permitida por seu estágio de desenvolvimento; alternar brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas, possibilitar que bebês e crianças expressem com tranquilidade sentimentos e pensamentos, criam condições favoráveis à construção do auto-conceito e da identidade pela criança. Essas diretrizes colaboraram para definição das atividades das babás que podem contribuir para construção da personalidade moral de crianças de zero a três anos. A partir dessa análise buscamos correlacionar as ações propostas por Piaget, as atividades da babá e os valores selecionados para esta pesquisa conforme demonstrado na tabela 1 apresentada no item 2.3.2 da metodologia.

6 SER BABÁ: O QUE ISSO QUER DIZER?

Ao optarmos pela análise da babá como um dos possíveis agentes educativos no contexto familiar, não podemos deixar de discutir suas especificidades enquanto sujeito sócio-histórico dotado de subjetividade e pertencente a categoria de trabalhador doméstico. Neste sentido, este capítulo visa construir um panorama da realidade do trabalho das babás na Região Metropolitana de Salvador – RMS, através da análise das características estruturais da ocupação doméstica, da discussão sobre as particularidades do trabalho de babás e do tratamento dos dados coletados no nosso trabalho de campo. Primeiro, buscaremos caracterizar e definir a ocupação doméstica já que não existe uniformidade no uso dos termos vinculados a esta temática. Em seguida, traremos um levantamento de dados estatísticos que demonstram a realidade do trabalho doméstico no país e na RMS. Abordaremos também as particularidades do trabalho da babá, analisando suas atividades e as competências necessárias para exercê-las. Por fim, faremos uma correlação e análise dos dados coletados no nosso trabalho de campo.

6.1 Caracterização da ocupação doméstica

Para Ramalho (2004), o termo profissão é polissêmico e a profissionalização pode ser definida como o processo no qual uma ocupação organizada em virtude de uma demanda de competências especiais, da qualidade do trabalho e dos benefícios para a sociedade, obtém exclusivo direito a executar um tipo de trabalho, controlar a formação e o acesso, e o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho. A profissionalização difere em conteúdo e amplitude da ocupação. Segundo o dicionário Ferreira (1986), o termo ocupação significa atividade, serviço ou trabalho manual ou intelectual realizado por um período de tempo mais ou menos longo, pode ser ou não uma função remunerada. Já o termo profissão é mais amplo que ocupação, pois retrata uma atividade ou ocupação especializada que supõe determinada formação e/ou capacitação. Portanto, as categorias ocupação e profissão são conceitualmente diferentes, a segunda abarca a primeira, além de pressupor competências específicas (conhecimentos, características técnicas, habilidades e atitudes) e formação especializada.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) defende que ocupação é um conceito sintético não natural, artificialmente construído pelos analistas ocupacionais. O que existe no

mundo concreto são as atividades exercidas pelo cidadão, a ocupação é a agregação de situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas.

Em relação à categoria do trabalhador doméstico não existe unanimidade quanto ao uso desses termos, mas analisando as conceituações expostas anteriormente e a realidade estudada, concluímos ser mais adequada a utilização do termo ocupação. A profissionalização destes trabalhadores na prática ainda está muito distante de se tornar uma realidade, apesar do trabalho incessante dos sindicatos desta categoria³⁰ em busca da regulamentação e do reconhecimento.

Um dado importante que contribui para a não profissionalização é a questão do estigma social que acompanhado do preconceito³¹ marcam o a ocupação doméstica. Para complicar a situação, este estigma não é somente externo, mas das próprias trabalhadoras que não se reconhecem como profissionais. Em função desse estigma social, existe uma grande dificuldade de construção de uma identidade profissional. Como expõe Costa (2007, p. 5),

[...] entre as características que revelam a internalização do estigma social, destacam-se: (a) as trabalhadoras domésticas enxergam o trabalho doméstico como um ofício que não exige competências particulares, sendo um trabalho que pode ser feito por qualquer mulher; (b) o saber do trabalho doméstico não é sancionado pelos pares, mas pela patroa; (c) as trabalhadoras domésticas oferecem resistências para que sua carteira seja assinada, posto que isto pode significar “sujar sua carteira”; (d) há um desejo das trabalhadoras de não serem trabalhadoras domésticas, portanto, há uma negação da identidade profissional da categoria.

A atividade de babá por fazer parte desse grupo ocupacional também é marcada por este estigma, conforme discutiremos, a seguir, na análise dos dados coletados por esta pesquisa, mas em um grau um pouco menor, pois se considera o trabalho com crianças um pouco mais nobre. Apesar de na prática termos observado que esse trabalho é visto como uma atividade temporária, sempre com a expectativa “que apareça algo melhor”.

De acordo com MTE (2006), considera-se empregado(a) doméstico(a) aquele(a) maior de 16 anos que presta serviços de natureza contínua (frequente, constante) e de finalidade não-lucrativa à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas. Assim, o traço diferenciador do emprego doméstico é o caráter não-econômico da atividade exercida no

³⁰ Em 1936 foi criada a primeira associação que reuniu trabalhadores domésticos com o objetivo de buscar seus direitos, a Fundação da Associação Profissional das Empregadas Domésticas de Santos (SP). Em 1950, o movimento se fortalece e ganha associações em outros estados e em 1997 foi criada a Federação Nacional das Trabalhadoras Domésticas que é a instituição máxima que congrega todos os sindicatos e associações da categoria. (COSTA, 2007)

³¹ Este concebido como idéia, opinião ou sentimento desfavorável formado *a priori*, sem maior conhecimento, ponderação ou razão.

âmbito residencial do(a) empregador(a). Integram essa categoria os(as) seguintes trabalhadores(as): cozinheiro(a), governanta, babá, lavadeira, faxineiro(a), vigia, motorista particular, jardineiro(a), acompanhante de idosos, entre outras.

Historicamente, essa ocupação resultou de intenso processo migratório ocorrido especialmente nos anos 50 (OIT, 2006), o que levou a uma grande oferta de trabalhadores, sem que surgissem oportunidades de trabalho para todos. Além disso, nesse período houve a intensificação da concentração de renda e o aumento das desigualdades. Outro fator relevante para o aumento da oferta dessa ocupação foi a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho, necessitando contratar profissionais para realizar os afazeres domésticos que antes eram realizados pelas donas de casa, principalmente o cuidado com os filhos.

[...] frente a esse quadro macroeconômico restritivo, de desigualdade distributiva, de piora na oferta de empregos formais e de qualidade para o conjunto da população, uma parte significativa da força de trabalho encontra alternativas de sobrevivência nos segmentos de serviços, entre os quais o 'doméstico', que desponta como alternativa às trabalhadoras cujas famílias têm baixo poder aquisitivo. (OIT, 2006, p. 12)

Menezes (2005) explica que um dos motivos do grande número de empregados domésticos é a presença na sociedade de um grande contingente de pessoas sem escolaridade e tecnicamente desqualificadas que não conseguem exercer outro tipo de ocupação.

O trabalho doméstico abrange vários tipos de atividades e formas de atuação, levando assim a diferenças quanto à duração e à composição da jornada³², ao ritmo e a intensidade do trabalho e a remuneração. Além disso, como esta atividade ocorre no âmbito privado dos domicílios, acaba marcada por ambigüidades que levam à confusão dos papéis de trabalhador e de membro da família, o que gera dificuldades como: descaracterização do vínculo empregatício, dificuldade no acesso a grupos organizados da mesma categoria, baixa sindicalização³³, falta de conscientização e descumprimento de direitos trabalhistas.

³² A jornada de trabalho mais comum para o trabalhador doméstico é chamada de mensalista. É caracterizada por execução das atividades diariamente, com uma folga semanal e remuneração mensal, mas não possui carga horária máxima definida de 44 horas semanais como as demais categorias. A chamada diarista que também presta serviços nas residências não é considerada, pela lei, como trabalhador doméstico. Caso seu trabalho seja no máximo de 2 vezes por semana e receba a remuneração ao final de cada dia de serviço, entende-se que não presta serviços de natureza contínua (frequente, constante).

³³ Apesar da organização sindical de mais de 50 anos, o número de trabalhadoras domésticas sindicalizadas é extremamente baixo, segundo dados divulgados pelo DIEESE, no Brasil, em 2005, apenas 2% eram sindicalizados, o que equivale em números absolutos a aproximadamente 136.000 trabalhadores sindicalizados.

A ocupação doméstica não é regulamentada pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e o artigo 7º da Constituição Federal de 1988 exclui os trabalhadores domésticos do conjunto geral dos direitos do trabalho, tratando-os de forma particular. Existe uma legislação específica que é a Lei nº 5.859, de 11 de dezembro de 1972 que dispõe sobre esta ocupação, conceituando e atribuindo-lhe direitos. A lei mais recente sobre este assunto é a Lei n.º 11.324, de 19 de julho de 2006, que alterou alguns artigos da Lei n.º 5.859. Dos direitos garantidos aos trabalhadores, de modo geral, apenas os seguintes são estendidos à categoria de empregado doméstico:

- salário mínimo, fixado em lei e nacionalmente unificado;
- irredutibilidade salarial;
- décimo terceiro salário com base na remuneração integral;
- repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;
- direito aos feriados civis e religiosos;
- gozo de 30 dias de férias anuais remuneradas com, pelo menos, 1/3 a mais do que o salário normal;
- licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com duração de 120 dias;
- estabilidade para gestantes desde a confirmação da gravidez até 5 (cinco) meses após o parto;
- licença-paternidade;
- aviso-prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo de no mínimo trinta dias, nos termos da lei;
- aposentadoria;
- integração à previdência social.

Embora esta categoria tenha conquistado os direitos acima elencados, outros ainda ficaram excluídos, tais como: a proteção contra despedida arbitrária ou sem justa causa com indenização compensatória; Fundo de Garantia por Tempo de Serviço em caráter compulsório; remuneração do trabalho noturno superior à do diurno; salário-família; duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, horas extras e jornada de seis horas para o trabalho realizado em turno.

6.2 DADOS DA OCUPAÇÃO DOMÉSTICA NO BRASIL E NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR ³⁴

Como a ocupação de babá não conta com políticas públicas específicas que regulamentem sua atividade, integrando uma categoria ocupacional ampla que é a do trabalhador doméstico, o que dificulta o levantamento de dados oficiais que possam caracterizar exclusivamente a ocupação de babá.

Por suas especificidades o emprego doméstico recebe um tratamento diferenciado até por parte dos órgãos oficiais de pesquisa, como por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE³⁵. Estes tratam o emprego doméstico como uma ocupação específica, distinguindo-a dos demais, ou seja, “o emprego doméstico é classificado como um caso particular de categoria de trabalho assalariado.” (OIT, 2006)

A tabela a seguir mostra alguns dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, sobre o número de trabalhadores domésticos no Brasil.

³⁴ Vale ressaltar que buscamos dados referentes ao ano de 2006 e 2007, mas alguns itens não estão disponíveis nos sites oficiais dos órgãos de pesquisa. Nestes casos, trouxemos os dados publicados mais recentes, quase sempre, do ano de 2005. Além disso, não existem alguns dados sobre a RMS, neste caso trataremos de dados do Brasil.

³⁵ O IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. O DIEESE é uma criação do movimento sindical brasileiro, atua nas áreas de assessoria, pesquisa e educação. Visando ao aprofundamento de estudos relacionados a seus eixos temáticos (emprego, renda, negociação coletiva, desenvolvimento e políticas públicas), além dos trabalhos regularmente desenvolvidos para o movimento sindical, o DIEESE realiza projetos em parceria com órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, nacionais e internacionais.

Tabela 2 - Empregados e trabalhadores domésticos de 10 anos ou mais de idade, no trabalho principal da semana de referência, por Grandes Regiões, segundo a atividade e categoria do emprego no trabalho principal - 2006

Atividade e categoria do emprego no trabalho principal	Empregados e trabalhadores domésticos de 10 anos ou mais de idade, no trabalho principal da semana de referência					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2006						
Números absolutos (1 000 pessoas)						
Total de Empregados (1)	56 838	3 688	12 321	27 628	8 837	4 363
Trabalhadores domésticos (2)	6 782	454	1 561	3 268	913	586
Com carteira de trabalho assinada	1 841	64	225	1 111	289	153
Sem carteira de trabalho assinada	4 939	390	1 336	2 157	623	433
Números relativos (%)						
Total de Empregados (1)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Trabalhadores domésticos (2)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Com carteira de trabalho assinada	27,1	14,1	14,4	34,0	31,6	26,1
Sem carteira de trabalho assinada	72,8	85,9	85,6	66,0	68,2	73,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005-2006.

(1) Inclusive as pessoas sem declaração de atividade do trabalho principal.

(2) Inclusive as pessoas sem declaração de categoria de emprego no trabalho principal.

Segundo estes dados, no Brasil, em 2006, dos quase 57 milhões de pessoas empregadas, aproximadamente sete milhões identificaram-se como trabalhadores domésticos. Dessa forma podemos afirmar que os trabalhadores domésticos equivalem a 13% de toda a população empregada no Brasil, um contingente de pessoas bastante representativo.

De acordo com os dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), realizada pelo DIEESE, na Região Metropolitana de Salvador (RMS), a proporção de trabalhadores domésticos na parcela da população ocupada em 2007 foi de 8,7%, maior do que a parcela ocupada na construção civil que empregou 5,4% e igual à indústria de transformação que atingiu 8,8%. Em números absolutos essa proporção significa que 120 mil pessoas exercem uma ocupação doméstica nessa região. “O emprego doméstico figura como uma das alternativas ocupacionais mais importantes nos espaços metropolitanos.” (OIT, 2006, p.16)

Podemos destacar também o fato de que esta ocupação é eminentemente feminina, conforme tabela 3, a seguir, na qual é possível constatar que, no Brasil, 93% dos trabalhadores domésticos são mulheres. E este trabalho representa 16,7% do total da ocupação feminina, o que corresponde a 6,2 milhões de mulheres.

TABELA 3 - Empregados e trabalhadores domésticos de 10 anos ou mais de idade, no trabalho principal da semana de referência, por Grandes Regiões, segundo o sexo e a categoria do emprego no trabalho principal

Sexo e categoria do emprego no trabalho principal	Empregados e trabalhadores domésticos de 10 anos ou mais de idade, no trabalho principal da semana de referência					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2006						
Números absolutos (1 000 pessoas)						
Trabalhadores domésticos (1)	6 782	454	1 561	3 268	913	586
Com carteira de trabalho assinada	1 841	64	225	1 111	289	153
Sem carteira de trabalho assinada	4 939	390	1 336	2 157	623	433
Homens (1)	460	43	114	214	50	40
Com carteira de trabalho assinada	184	10	36	100	17	21
Sem carteira de trabalho assinada	277	32	78	114	33	19
Mulheres (1)	6 322	411	1 447	3 055	863	546
Com carteira de trabalho assinada	1 658	53	189	1 011	272	132
Sem carteira de trabalho assinada	4 663	358	1 258	2 043	590	414

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005-2006.

(1) Inclusive as pessoas sem declaração de categoria de emprego no trabalho principal.

Um dado que demonstra a enorme precariedade dessa ocupação quanto ao atendimento de seus direitos legais mínimos, é o fato de que apenas 27% dos trabalhadores domésticos declaram ser legalmente reconhecidos ao terem suas Carteiras de Trabalho e Previdência Social (CTPS) assinadas. Isso demonstra um baixo índice de formalização da relação de emprego que acarreta a falta de garantia dos poucos direitos adquiridos, tais como: salário mínimo, férias remuneradas, 13º salário, folga nos feriados, previdência social, etc.

Segundo dados da OIT (2008), nos anos recentes, há um movimento importante de

formalização do emprego doméstico, já que o ritmo de crescimento foi de 10,2 entre os anos de 2004 e 2006, mas ainda é muito abaixo do ideal para a regulamentação destes empregados. De acordo com Costa (2007, p.32), os dados relativos à formalização do trabalho doméstico mediante a carteira assinada revelam “uma das dimensões mais nefastas do trabalho doméstico no Brasil, a saber, a dificuldade da regulamentação pública entrar no espaço sacrossanto do lar”.

O alto índice de informalidade dessa ocupação talvez seja um dos principais componentes para explicar a alta rotatividade das trabalhadoras domésticas nos empregos. Por outro lado, com base na PED podemos verificar que o tempo de permanência no emprego atual pode ser considerado uma variável importante na conquista de direitos. Em Salvador, 61% das empregadas com mais de dois anos de contratação têm carteira assinada. Assim podemos inferir que a legitimação do trabalhador advém não como um direito adquirido, mas como um prêmio pela regularidade no ambiente de trabalho. Além disso, a permanência no trabalho possibilita a capacitação em serviço, na qual o trabalhador aprende e apreende suas atividades e responsabilidades, através do conhecimento da cultura, dos hábitos alimentares e de higiene daquela família à qual presta serviços.

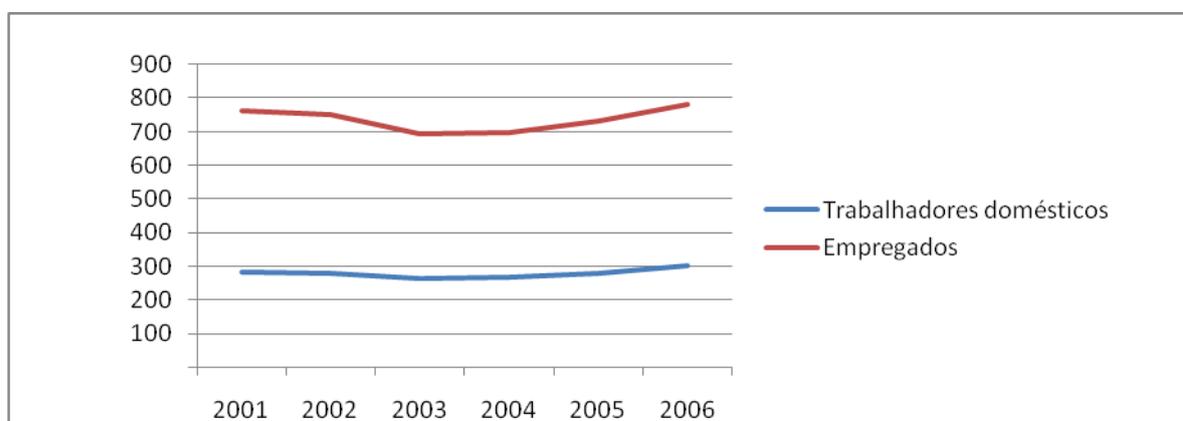
Em relação aos rendimentos médios³⁶ dos trabalhadores domésticos, podemos observar, no gráfico 01, que estes são bem abaixo da média das demais categorias. Dessa forma, os rendimentos médios dos empregados domésticos são os menores pagos no mercado de trabalho, quando comparados aos assalariados e aos autônomos.

As regiões que apresentam melhores rendimentos para o trabalhador doméstico, com ou sem carteira assinada, são as regiões sul e sudeste, acompanhada da região centro-oeste. Mesmo assim, somente os trabalhadores domésticos do sudeste atingem salário médio superior ao mínimo nacional³⁷.

36 Segundo a PED, rendimento médio refere-se à média trimestral do rendimento mensal real no trabalho principal. A média trimestral é calculada a partir de valores nominais mensais, inflacionados pelo IPC/SSA (SEI/SEPLAN), até o último mês do trimestre. Os dados de rendimento, investigados em cada mês, referem-se ao mês imediatamente anterior e, portanto, têm sempre esta defasagem em relação às demais informações da pesquisa. Assim, os dados apurados no trimestre fevereiro/abril, agora divulgados, correspondem à média do período janeiro/março, a preços de março; ;/

³⁷ O salário mínimo vigente nos anos apresentados no gráfico foi: em 2001 - R\$ 180,00, em 2002 - R\$ 200,00, em 2003 - R\$240,00, em 2004 - R260,00, em 2005 - R\$ 300,00, em 2006 - R\$ 350,00.

Gráfico 01 - Rendimento médio mensal real dos empregados e trabalhadores domésticos 2001-2006.

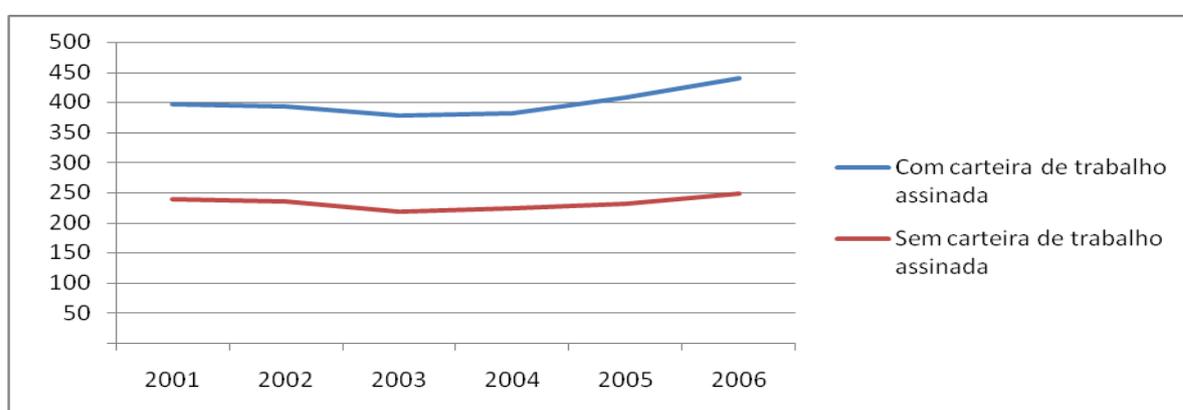


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001-2006.

O salário mínimo é a referência utilizada, na maioria das vezes, para determinar a remuneração do empregado doméstico, porém na RMS o rendimento mensal médio ainda está abaixo do valor mínimo estipulado por lei. De acordo com dados da PED, em 2006 e 2007, o rendimento médio mensal do empregado doméstico correspondeu ao equivalente a 82% e 81% do salário mínimo, respectivamente.

Vale ressaltar a forte influência da legalização para o aumento dos ganhos, já que é notório que o rendimento médio real das domésticas com carteira assinada é sempre superior ao das trabalhadoras sem carteiras, ou seja, faz grande diferença se a trabalhadora doméstica tem ou não carteira assinada em todas as regiões do país, conforme apresentado no gráfico 02.

Gráfico 02 - Rendimento médio mensal real dos trabalhadores domésticos com carteira assinada e sem carteira assinada, 2001-2006



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001-2006.

Dados da PED demonstram que em 2007, o rendimento anual médio real dos ocupados na RMS cresceu 4,3% em relação a 2006, já a elevação para os empregados domésticos foi de 9,0%. Isto ocorreu porque desde 1995, após o plano real e o controle da inflação, os reajustes aplicados ao salário mínimo foram maiores, então as categorias que são reguladas por estes reajustes tiveram aumento no seu rendimento médio real mensal.

Outro fator relevante para a caracterização do trabalhador doméstico diz respeito ao nível de escolaridade. Com base nos dados apresentados pela OIT (2006) podemos afirmar que os trabalhadores domésticos brasileiros têm baixo nível de escolaridade. Segundo Costa (2007), em 2005, em torno de 50% das trabalhadoras domésticas tinha menos de 8 anos de estudos: 8,2% eram analfabetas e 43,3% tinham somente o ensino primário incompleto. Nas regiões sul e sudeste as trabalhadoras apresentam um nível de escolaridade mais elevado e as trabalhadoras das regiões norte e nordeste apresentam os menores índices de escolaridade. A análise da escolaridade desses trabalhadores revela que essa atividade é uma das principais fontes de emprego das mulheres que tem opções limitadas de inserção no mercado de trabalho face à baixa escolaridade, somada a não formação profissional.

O Dieese nas suas últimas pesquisas tem caracterizado o trabalho doméstico como um trabalho vulnerável devido à alta proporção de trabalhadores sem carteira assinada, conseqüentemente, sem as proteções legais. A OIT (2008) considera que o trabalho doméstico apresenta enormes déficits de trabalho decente³⁸ em praticamente todas as suas dimensões. Para este organismo internacional, nenhuma categoria profissional expressa tão claramente à discriminação no mercado de trabalho como os trabalhadores domésticos. Para OIT (2008) é necessário promover o trabalho decente para os trabalhadores domésticos e com este intuito divulgou algumas recomendações básicas para os países, as quais descrevemos, a seguir:

- promover a organização dos/as trabalhadores/as domésticos/as que estão isolados pela própria natureza de seu trabalho e que podem não estar conscientes de que pertencem a um grupo específico no mercado de trabalho;
- garantir que as/os trabalhadoras/es domésticas/os possam entrar em contato com seus sindicatos facilmente;
- realizar campanhas publicitárias e de mídia para divulgar os direitos das trabalhadoras domésticas e sensibilizar a opinião pública para suas más condições de trabalho;
- fornecer assessoria para que as/os trabalhadoras/es domésticas/os lutem por uma legislação que melhore seus termos e condições de trabalho;
- prevenir e combater o assédio sexual e moral;

³⁸ O trabalho decente é defendido pela OIT como sendo um “trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, livre de quaisquer formas de discriminação e capaz de garantir uma vida digna a todas as pessoas que vivem de seu trabalho.” (OIT, 2008)

- prevenir, proibir e abolir o trabalho infantil doméstico;
- ampliar a compreensão sobre a relação entre o trabalho doméstico não remunerado e baixo status do trabalho doméstico remunerado;
- promover formação profissional.

As recomendações da OIT resumem bem o que precisa ser feito para melhorar as condições de trabalho desta categoria, entretanto não conseguem ultrapassar uma barreira muito presente que é a dispersão e dificuldade de acesso a esses trabalhadores devido a toda realidade que envolve sua atuação. Outro ponto relevante, essas recomendações demonstram *o que* precisa ser feito, mas não *como* deve ser feito. Assim, além da falta de profissionalização, do estigma social e do não cumprimento dos seus direitos, ainda existem a questão de como promover mudanças significativas na situação precária dessa categoria.

Diante desse panorama da ocupação doméstica, observamos que este grupo ocupacional, apesar de ter uma representatividade significativa na população economicamente ativa, enfrenta uma situação de trabalho bastante precária, pois além de terem seus direitos limitados pela própria lei, na prática, não possuem nem mesmo estes assegurados. A babá como integrante dessa categoria também enfrenta todos essas questões, conforme abordaremos na análise dos dados coletados na nossa pesquisa, nas seções 6.4 e 6.5.

6.3 AS PARTICULARIDADES DA OCUPAÇÃO DE BABÁ NA VISÃO DO MINISTÉRIO DO TRABALHO

Apesar de ser considerada oficialmente como empregada doméstica, o próprio Ministério do trabalho (MTE) através da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)³⁹, separa a babá desta categoria, já que a ocupação de babá não pertence à família denominada de “Trabalhadores dos serviços domésticos em geral”⁴⁰, mas sim à família de “Cuidadores de crianças, jovens e idosos” que é integrada também pelas seguintes ocupações: cuidador de idosos e mãe social. Ao analisarmos a caracterização feita pela CBO para as babás e para os empregados domésticos veremos que esta separação é justificada e necessária, pois existem especificidades quanto às tarefas e as competências de cada uma dessas ocupações.

³⁹ A CBO é o documento oficial criado e divulgado pelo MTE que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. A versão mais recente de 2002 contém as ocupações do mercado brasileiro, organizadas e descritas por famílias.

⁴⁰ Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação.

A descrição sumária da família de Cuidadores diz que estes são trabalhadores que “cuidam de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos (CJAI), a partir de objetivos estabelecidos por instituições especializadas ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer da pessoa assistida” (MTE, 2002).

Em relação às condições gerais de exercício, a CBO estabelece que o trabalho é exercido em domicílios ou instituições cuidadoras de crianças, jovens, adultos e idosos. As atividades são exercidas com alguma forma de supervisão, na condição de trabalho autônomo ou assalariado. Os horários de trabalho são variados: tempo integral, revezamento de turno ou períodos determinados.

Quanto à formação e experiência requeridas para o exercício das ocupações, de acordo com a CBO, essas ocupações são acessíveis a pessoas com dois anos de experiência em domicílios ou instituições cuidadoras públicas, privadas ou ONGS. O acesso ao emprego também ocorre por meio de cursos e treinamentos de formação profissional básicos, concomitante ou após a formação mínima que varia da quarta série do ensino fundamental até o ensino médio.

A CBO define uma lista de atividades detalhadas para cada ocupação. Na tabela 3, apresentada abaixo, descrevemos estas tarefas, ou seja, as responsabilidades da ocupação de babá. Analisando detalhadamente as mesmas podemos observar o quanto a função da babá é delicada por tratar da complexidade biopsicossocial da criança que está em fase de desenvolvimento.

Tabela 4 – Áreas de atividades designadas para a babá, segundo a CBO

Áreas	Atividades
Cuidar da pessoa	Informar-se sobre CJAI Cuidar da aparência e higiene pessoal Observar os horários das atividades diárias de CJAI Ajudar o CJAI no banho, alimentação, no andar e nas necessidades fisiológicas Estar atento às ações de CJAI Verificar as informações dadas por CJAI Informar-se do dia-a-dia de CJAI no retorno de sua folga Relatar o dia-a-dia da CJAI aos pais ou responsáveis Educar a criança e o adolescente nos deveres da casa e comunitários Manter o lazer e a recreação no dia-a-dia Desestimular a agressividade de CJAI
Promover o bem-estar	Ouvir CJAI respeitando sua necessidade individual de falar Dar apoio psicológico e emocional Ajudar a recuperação da auto-estima, dos valores e da afetividade Promover momentos de afetividade Estimular a independência Orientar e acompanhar CJAI na sua necessidade espiritual e religiosa

Cuidar da alimentação	Participar na elaboração do cardápio Observar a qualidade e a validade dos alimentos Preparar a alimentação Servir a refeição em ambientes e em porções adequadas Estimular e controlar a ingestão de líquidos e de alimentos
Cuidar da saúde	Observar temperatura, urina, fezes e vômitos Controlar e observar a qualidade do sono Ajudar nas terapias ocupacionais e físicas Ter cuidados especiais com deficiências e dependências físicas de CJA Manusear adequadamente CJA Observar alterações físicas Observar as alterações de comportamento Controlar guarda, horário e ingestão de medicamentos, em domicílios Acompanhar o CJA em consultas e atendimentos médico-hospitalar Seguir a orientação médica
Cuidar do ambiente domiciliar e institucional	Cuidar dos afazeres domésticos Manter o ambiente organizado e limpo Promover adequação ambiental Prevenir acidentes Cuidar da roupa e objetos pessoais da criança
Incentivar a cultura e educação	Estimular o gosto pela música, dança e esporte Selecionar jornais, livros e revistas de acordo com a idade Ler histórias e textos para CJA Orientar a criança nos deveres educacionais, morais e cívicos Ajudar nas tarefas escolares
Acompanhar em passeios, viagens e férias	Planejar e fazer passeios Listar objetos de viagem Arrumar a bagagem Preparar a mala de remédios Preparar documentos e lista de telefones úteis Preparar alimentação da viagem com antecedência Acompanhar cja em atividade sociais e culturais

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego - Classificação Brasileira de Ocupações - 2002

Na CBO, as áreas de atividades designadas para o empregado doméstico são: preparar refeições, dar assistência às pessoas da casa, colaborar na administração da casa, fazer arrumação e faxina da casa, cuidar de roupas e acessórios, cuidar das plantas do ambiente interno e animais domésticos. Ao analisar o conjunto de atividades de ambas as ocupações, observamos que as atividades descritas para empregada doméstica têm um caráter menos complexo, pois tratam do cuidado com bens materiais, enquanto a babá tem suas atividades focadas no cuidado do sujeito humano, o que envolve emoções e sentimentos, por exemplo, nas atividades de “promover momentos de afetividade” e “dar apoio emocional e psicológico”.

Nas responsabilidades da babá salientamos a presença das funções do cuidar e educar, que já abordamos como elementos indissociáveis e imprescindíveis da educação das crianças. O envolvimento da babá com a formação de valores também pode ser destacado no item “promover o bem-estar” já que trata de tarefas que envolvem diretamente esta questão,

tais como: o estímulo a independência, o desenvolvimento de valores, a auto-estima e a afetividade.

Na descrição destas atividades existe uma idealização do papel da babá, parece haver uma distância entre a descrição apresentada e a realidade vivida por estas profissionais. Por exemplo, na área de incentivar a cultura e educação existem itens tais como selecionar livros e revistas, mas como fazer isso se boa parte dessas pessoas não possui a escolaridade básica?

Podemos observar esta questão também no que diz respeito às competências requeridas, segundo a CBO, para exercer a ocupação de Babá. Por exemplo, a competência “perceber e suprir carências afetivas” é muito subjetiva e complexa. O conceito de competência trazido pela CBO diz respeito a complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho. As competências requeridas da babá são detalhadas a seguir:

- manter capacidade e preparo físico, emocional e espiritual
- cuidar da sua aparência e higiene pessoal
- demonstrar educação e boas maneiras
- adaptar-se a diferentes estruturas e padrões familiares
- respeitar a privacidade da cjai
- demonstrar sensibilidade e paciência
- saber ouvir
- perceber e suprir carências afetivas
- manter a calma em situações críticas
- demonstrar discrição
- observar e tomar resoluções
- em situações especiais, superar seus limites físicos e emocionais
- manter otimismo em situações adversas
- reconhecer suas limitações e quando e onde procurar ajuda
- demonstrar criatividade
- lidar com a agressividade
- lidar com seus sentimentos negativos e frustrações
- buscar informações e orientações técnicas

O nível de exigência presentes nas competências necessárias, não condiz com a realidade da caracterização e dos dados que apresentamos antes sobre a ocupação doméstica,

já que a não profissionalização gera dificuldades para o desenvolvimento satisfatório dessas competências. Dessa forma, podemos concluir que para exercer a ocupação de babá de acordo com as atividades e competências estabelecidas pelo próprio Ministério do Trabalho é necessário que haja, no mínimo, uma formação específica que possa dar conta das particularidades desse campo de atuação que como vimos difere, na prática, da ocupação doméstica. Além da necessidade de se discutir e repensar sua inserção dentro da categoria doméstica e do atendimento aos seus direitos. Para fortalecer esta discussão tão pertinente sobre a ocupação de babás é importante aprofundar a análise das competências citadas, principalmente no que diz respeito às atitudes e valores subjacentes a cada uma delas, bem como analisar como isso impacta na educação das crianças que são cuidadas pelas babás.

6.4 A FORMAÇÃO DE BABÁS NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR

Para compreendermos como ocorre o processo de formação de babás e sua relação com a dimensão educativa, analisaremos, a seguir, os dados coletados no nosso trabalho de campo.⁴² Vale lembrar que identificamos, em Salvador, apenas uma empresa especializada no recrutamento, seleção e capacitação de babás. A constatação dessa escassez de empresas especializadas já demonstra a grande carência que existe nesta área.

A Ellite RH foi criada em 2007, a partir da constatação de suas sócias, uma advogada e uma psicóloga, de que a seleção especializada e a capacitação de babás era um tipo de serviço que faltava na cidade de Salvador, além de observarem a grande dificuldade das mães⁴³ em encontrar uma babá qualificada para cuidar de seus filhos. Inicialmente, a Ellite pertencia a uma rede de franquias cuja matriz, inaugurada em 2003, fica na cidade do Rio de Janeiro.

O processo de seleção na Ellite RH começa com uma triagem. As candidatas ao trabalho de babá preenchem um extenso questionário, no qual a empresa busca levantar diversas informações sobre a vida da babá: documentação, hábitos, experiências anteriores, família, etc.

Outra etapa, considerada muito relevante pela Empresa, é a investigação minuciosa de todas as informações e referências disponibilizadas pelas candidatas, pois recebem muitas informações falsas. Este momento de investigação das referências também é aproveitado para identificar mais dados sobre o comportamento da babá nos trabalhos anteriores, pois para uma das sócias da Empresa,

⁴² Os trechos das entrevistas aparecem neste trabalho, exatamente, como foram verbalizadas pelos participantes, não realizamos correções no intuito de sermos fiéis as ideias apresentadas.

⁴³ A empresa refere-se àquela pessoa que está buscando os serviços de babá, como mãe, pois quase todos os seus clientes pertencem a essa categoria. Neste trabalho, chamaremos essa pessoa de empregadora ou de mãe

qualquer defeito que a outra mãe falou da babá, eu passo pra a mãe. E é escolha da mãe, ficar com ela ou não. Porque às vezes um defeito que você aceita, outra mãe não aceita. E por aí vai, porque eu já tive babá que a mãe falou uma coisa falou, botei em outra casa e foi péssimo. Tem referência classe A em Salvador, que uma é casa maravilhosa, e em outra casa, a pior possível.

Se a candidata for aprovada, ela é chamada para realizar a etapa dos testes psicológicos com o intuito de dar subsídios mais seguros para traçar seu perfil comportamental, com foco no levantamento de dados sobre a agressividade e a sexualidade das candidatas. São aplicados três testes, um de atenção concentrada e dois para levantar dados sobre a personalidade.⁴⁵ Depois acontece uma entrevista para investigar a história de vida e aprofundar alguma questão identificada nos testes. Após todas estas etapas, elas participam do curso para babás e fazem uma avaliação de aproveitamento. Concluído esse processo, as candidatas são entrevistadas por uma mãe que compara sua percepção com o que foi constatado anteriormente e escolhe uma das candidatas. O contrato de trabalho da babá é negociado diretamente entre a empregadora e a babá, sem a interferência da Empresa,

A formação da babá é realizada através de um curso que ocorre aos sábados e domingos, quinzenalmente, em uma das salas da Empresa, com carga horária de 16 horas.⁴⁶ O número de participantes é bem variado. No máximo, são agendadas dezoito pessoas, mas, muitas vezes, apenas quatro comparecem. Neste caso, o curso é realizado com o número que estiver presente. O curso é obrigatório para as candidatas selecionadas pela Empresa, mas também é aberto para babás que já estão trabalhando⁴⁷.

A necessidade de realizar este curso surgiu a partir do contato diário com as famílias que buscavam a Empresa. O objetivo principal é capacitar as babás para realização eficaz de suas atividades, além de servir como mais um momento de observação das mesmas.

⁴⁴ Informação verbal de uma das sócias da Ellite RH, em entrevista no dia 19/08/2008.

⁴⁵ Os testes utilizados são o Palográfico, House-tree-person-HTP e o Atenção Concentrada-AC. O Teste Palográfico busca obter dados sobre as características de personalidade e comportamentais dos indivíduos. Apresenta os índices de reação, ritmos de trabalho, tônus dinâmico ou curva de esforço, fatigabilidade, inibição, controle dinâmico, grau de atenção, temperamento, qualidade de trabalho, constituição tipológica e atraso mental. E também um instrumento importante no diagnóstico sobre a agressividade do indivíduo. Já o HTP é um teste projetivo que tem como objetivo obter informação sobre como uma pessoa vivencia a sua individualidade em relação aos outros, e em facilitar a projeção de elementos da personalidade e de áreas de conflitos. Já o AC mede a atenção concentrada.

⁴⁶ A carga horária varia um pouco a depender do número de babás presentes, turmas menores costumam terminar mais cedo.

⁴⁷ Segundo a Empresa, mães podem inscrever babás que trabalham nas suas casas. No entanto, as inscrições desse tipo de público são bem reduzidas, a maioria das babás que fazem o curso é advinda do processo seletivo da própria Empresa.

Eu sei que eu não vou conseguir, depois do curso, ter uma babá perfeita: nenhuma pessoa que tem um conhecimento tal, um nível cultural tal, sai transformada daqui depois de dois dias de curso. Mas com certeza elas vão sair com outra idéia. Até porque elas encontram com muitas babás na sala, e cada uma fala das dificuldades que já passaram nas outras casas... Elas saem diferentes do curso, elas têm uma idéia, uma noção geral da criança, tem a importância do brincar, a questão de segurança... Então são coisas que às vezes está apagado, está longe da vida das próprias babás... Elas se colocam muito no lugar de criança, quando elas eram criança, e assim descobrem o que ela pode fazer diferente, da responsabilidade enquanto babás, de como elas estão no emprego, como são profissionalmente... (informação verbal).⁴⁸

A metodologia do curso é teórico-prática, são feitas exposições, algumas dinâmicas, atividades práticas, como por exemplo: como carregar um bebê, como alimentar a criança. O curso é ministrado por profissionais de diversas áreas de atuação: psicólogo, fonoaudiólogo, dentista, nutricionista, etc. Os conteúdos abrangem diversas áreas do conhecimento: desenvolvimento e psicologia infantil, nutrição, segurança, recreação infantil (a importância do brincar), cuidados com o neonatal, odontologia infantil, fonoaudiologia (a importância da fala e como estimular a criança a falar), ética e postura profissional (como a babá deve se comportar no ambiente de trabalho, como se vestir, como se dirigir as pessoas). Os professores perceberam que era muita informação e que as babás não conseguiam absorver tudo, então ele foi reduzido para abarcar o essencial, aquilo que a babá precisa aprender e colocar em prática no seu dia-a-dia, segundo a experiência da Empresa.

Para uma das sócias, a Empresa dá um enfoque no desenvolvimento da criatividade da babá, da importância de brincar, além disso, ressaltou diversas vezes, que a babá precisa ser dinâmica e rápida. "se ela tiver uma referência muito boa, se for uma pessoa muito rápida, muito criativa, brincalhona... Aquela pessoa moleca, sabe? Que vai brincar, vai se jogar no chão, e tal, então, vale a pena, uma pessoa dessa."⁴⁹

Predomina no curso conteúdos ligados à função cuidar, tais como: segurança, nutrição, cuidados com recém-nascido, etc. Podemos perceber também a presença de aspectos ligados ao educar: desenvolvimento infantil, importância do brincar e o desenvolvimento da fala. Nas entrevistas não ficou claro o enfoque que é dado a estes conteúdos, porém, inferimos que de forma não intencional, indireta e pouco aprofundada são abordadas as ações que definimos, a partir da teoria moral de Piaget, como fundamentais para o desenvolvimento de regras em crianças de zero a três anos: noção de regularidade, o brincar espontâneo e o verbal.

Superar a cisão entre o cuidar e o educar na formação dos indivíduos que trabalham com crianças pequenas é um processo desafiador, esse problema ocorre tanto na educação

⁴⁸ Informação verbal de uma das sócias da Elite RH, em entrevista no dia 19/08/2008.

⁴⁹ Informação verbal de uma das sócias da Elite RH, em entrevista no dia 19/08/2008.

informal quanto na formal. Estudos como o de Campos (2006) revelam que as educadoras de creche têm dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene e incorporar práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças.

Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches. As educadoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança. (CAMPOS,2006 p.104)

O curso descrito apesar de ter um conteúdo abrangente, não contempla a questão dos valores, qual o papel e como a babá pode ajudar na construção destes nas crianças a partir da orientação da família, pois apesar de desenvolver algumas questões sobre a função educar, parece ser baseado numa visão de desenvolvimento psicológico e cognitivo, não abraçando todas as dimensões do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Outro conteúdo trabalhado no curso que vale a pena ser ressaltado é o desenvolvimento da fala da criança por ser um aspecto essencial no processo de aprendizagem da mesma. Para tratarmos desse ponto, retomaremos alguns conceitos de Vigotski que foram discutidos no capítulo 4. Para ele, o primeiro grande marco no desenvolvimento da criança é a estruturação da fala. A próxima mudança significativa ocorre quando passa a existir convergência entre a fala e a atividade prática. Ou seja, quando a fala é articulada e usada conjuntamente com a ação da criança (VIGOTSKI,2001 p. 34). Além disso, a linguagem representada pelo uso dos signos é o resultado de um processo **prolongado** e complexo; o início de sua utilização pelas crianças não é inventada. "A criança não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam." (VIGOTSKI,2001 p. 196). Ou seja, o desenvolvimento da linguagem dependerá das pessoas que cuidam da criança desde que nasce, conseqüentemente a babá está envolvida neste processo,

Entretanto, não podemos deixar de considerar que a linguagem da babá é marcada pela sua realidade sócio-histórica, portanto, quase sempre, é diferente da linguagem da família para qual trabalha. Neste sentido o processo de formação da babá deve incluir não somente o desenvolvimento da fala da criança, mas incluir formas de trabalhar a linguagem dela

mesma. Pois, Vigotski ao possibilitar o entendimento das relações entre pensamento e linguagem, demonstrou que à medida que os indivíduos ampliam a sua capacidade de se comunicar, ampliam também as suas possibilidades de estabelecer intercâmbios sociais, o que vai potencializar os seus sistemas de representação da realidade e assim a própria atuação da babá.

Das sete babás entrevistadas, a maioria, já tinha realizado o curso, mas nenhuma delas havia pensado, anteriormente, em fazer um curso desse tipo, pois não acreditam que o trabalho delas necessite de uma formação específica. Algumas relataram que fizeram o curso, apenas porque era obrigatório. “Fiz porque a agência pediu, porque eu acho que eu já sei cuidar de uma criança. Agora, se tem um padrão a seguir, aí já fica diferente, né?”⁵⁰ Esse fato ocorre por que elas não encaram seu trabalho como uma ocupação com características e ações definidas e sistematizadas, sendo assim não é necessária nenhuma preparação específica para que possam atuar.

Entretanto, a maioria das entrevistadas defende que para ser babá tem "que ter jeito", ou seja, não é qualquer pessoa que pode ser babá, pois precisa ter características diferenciadas, que segundo as entrevistadas devem ser: em primeiro lugar gostar de criança, ser paciente, brincalhona e responsável. A explicação para este fato talvez seja a pouca relação que essas pessoas tenham com o processo educativo formal, assim as características citadas são atribuídas à personalidade ("jeito") da pessoa, como se estas características não pudessem ser desenvolvidas em programas específicos de formação. Conforme disse Lucia,

Eu acho que pra ser babá ela tem que ser uma pessoa paciente... *Muito* paciente. Ser uma pessoa equilibrada, emocional... Por que eu digo equilibrada emocionalmente. por quê? Por mais problemas que você esteja passando você não pode passar pra a criança. Tudo que você tiver sentindo no dia-a-dia, você tem que tá sempre bem, porque você não pode passar os seus problemas pra criança, então não é toda pessoa que pode lidar com criança, tem que ter jeito e tem que... Acima de tudo tem que gostar. (Informação verbal)⁵¹

Neste ponto, vale retomar a discussão proposta por Montenegro (2005) quando também ressalta a dificuldade em formar a educadora infantil, já que a nossa sociedade, com forte tradição assistencialista, concebe as mulheres como naturalmente habilitadas para educar e cuidar de crianças pequenas, negando com isso a necessidade de treinamento profissional específico. Ao tratar das auxiliares e/ou professoras de creches, Montenegro

⁵⁰ Informação verbal de Maria, babá, em entrevista no dia 20/08/2008.

⁵¹ Informação verbal de Lucia, babá, em entrevista no dia 20/08/2008

diz que a profissionalização é ainda mais difícil para estas profissionais que dia são consideradas incapazes de educar.

A discussão sobre profissionalização e ocupação que fizemos no início deste capítulo também é pertinente nesse momento. Retomando Ramalho (2004), a profissionalização deve ser vista como o processo no qual uma ocupação é organizada em torno de competências especiais e essenciais, da qualidade do trabalho e dos benefícios para a sociedade, possui direito exclusivo a executar, controlar e formar esse tipo de trabalho. A análise das atividades, competências e formação da babá, a partir dos relatos e dos demais dados levantados nesta pesquisa, nos dá um indício de que esta atividade é marcada pela falta de sistematização de ações que deveriam ser próprias dessa ocupação, portanto, está, muito distante de ser considerada uma profissão, visto que, ainda, nem sequer se configurou como ocupação sistematizada e regulamentada,

Nesta perspectiva, um dos aspectos positivos desta iniciativa da Ellite RH em realizar a formação de babás, além de seu caráter totalmente inovador na RMS, é a contribuição para o processo de sistematização da ocupação da babá, na medida em que lança um novo olhar sobre a dimensão do seu papel, contribuindo para aproximar as funções educar e cuidar na prática das mesmas. No entanto, é evidente que um treinamento não conseguirá abarcar questões que são intrínsecas a esta ocupação ligadas à realidade socioeconômica destas mulheres.

6.5 RELATOS SOBRE A REALIDADE DO TRABALHO DE BABÁS NA RMS

Na tentativa de relacionarmos a caracterização e os dados da ocupação doméstica com a realidade que encontramos na nossa pesquisa de campo pudemos constatar que existe uma distância entre as ações possíveis e desejadas e a realidade que demarca a atividade ocupacional das babás. A seguir, abordaremos algumas dificuldades encontradas no cotidiano dessas mulheres e de quem se propõe a trabalhar com a formação destas: grande número de referências falsas, nível cultural e escolar, a não legalização através do descumprimento de direitos trabalhistas, estigma social associado com forte preconceito por parte das babás e das empregadoras.

Uma destas dificuldades encontra-se nas referências falsas, pois, segundo a Ellite RH, é muito comum as candidatas darem informações irreais, principalmente sobre

experiências anteriores, este fato leva a um descrédito a todas as mulheres que buscam esse tipo de ocupação. Como disse uma das sócias da Empresa: "eu pensava assim, 'ah, porque babá é maravilhosa', depois eu comecei a achar que nenhuma delas prestava, e aí hoje eu tenho um meio termo... eu acho. Porque tanto tem mãe difícil como tem babá difícil..."(Informação verbal)⁵²

Além disso, segundo a Empresa, esse fator é o que leva ao maior número de candidatas eliminadas no processo seletivo, já que isso pode comprometer a segurança da criança e/ou da família. O percentual de aproveitamento de candidatas, ou seja, a relação entre o número de mulheres que procuram a Empresa e o número de mulheres que atendem aos requisitos necessários e são contratadas é um dado alarmante. De acordo com a Ellite, a cada 100 candidatas que passam pelo processo seletivo, aproximadamente, 3 ou 4 são consideradas aptas para o serviço, ou seja, aproveitamento de 4% do total,

Outra questão problemática na seleção e formação de babás é o nível cultural e escolar das mesmas. Inicialmente, a Empresa exigia o ensino médio completo, de acordo com as diretrizes da franquia segue um padrão de realidade das regiões sul e sudeste, onde as trabalhadoras domésticas, de forma geral, apresentam um nível de escolaridade mais elevado do que as trabalhadoras das regiões norte e nordeste e os salários pagos também são superiores.

Os dados estatísticos da ocupação doméstica demonstram que esse baixo nível de escolaridade é uma característica estrutural dessa ocupação em nossa região. Vale lembrar que segundo Costa (2007), em 2005, em torno de 50% das trabalhadoras domésticas no Brasil tinha menos de 8 anos de estudos: 8,2% eram analfabetas e 43,3% tinham somente o ensino primário incompleto. Podemos inferir que a atividade doméstica é uma das principais fontes de trabalho daquelas mulheres com opções limitadas de inserção no mercado de trabalho devido à baixa escolaridade e a não formação profissional.

Estas mulheres vivem em um meio socioeconômico marcado pela baixa escolaridade e falta de incentivo, onde a necessidade de sobrevivência em curto prazo se sobrepõe a necessidade de formação escolar. Muitas param de estudar para começar a trabalhar com a promessa de voltar, mas quase nunca isso é possível devido às próprias características do seu trabalho, como por exemplo: longas jornadas, a obrigatoriedade de dormir no local de trabalho e falta de incentivo dos empregadores. Algumas babás entrevistadas reconhecem a relação entre essa dificuldade de inserção no mercado de trabalho e a sua baixa escolaridade. Tati, que tem 27 anos, trabalha há 7 como empregada

⁵² Informação verbal de uma das sócias, em entrevista no dia 19/08/2008.

doméstica e/ou babá, parou de estudar no 1º ano do nível médio porque tinha que dormir no trabalho, nos diz:

Fui trabalhar em casa de família, talvez, porque não tenho curso, não terminei meus estudos, aí tive mais dificuldade de conseguir... E como eu tenho uma filha pra criar e é praticamente eu que sustento os meus pais, porque meus pais não trabalha... Aí, não posso ficar parada, tenho que trabalhar. (informação verbal)⁵³

Diante desse cenário, a Ellite RH percebeu que a realidade em Salvador era bem diferente do Rio de Janeiro, e que seria muito difícil recrutar candidatas, para a ocupação de babá, com ensino médio completo. Assim, a Empresa flexibilizou essa exigência e passou a se preocupar menos com a escolaridade formal. Atualmente, a atenção maior é dada ao perfil comportamental, à experiência e as referências anteriores da candidata. É imprescindível que a babá saiba ler e escrever com facilidade, mas se ela atender aos três requisitos acima ela pode ter até o nível fundamental incompleto. Como disse uma das sócias, "a criança tem muitas fases de desenvolvimento e é importante a babá poder ler, a babá poder contar história, a babá ter um nível de criatividade altíssimo, e de certo modo a escolaridade influencia muito nisso."

Outra característica estrutural dessa ocupação que também observamos nos relatos das babás entrevistadas é a falta de legalização demonstrada pelo descumprimento de direitos trabalhistas (férias, 13º salário, folga semanal) e descaracterização do vínculo empregatício (falta de registro do contrato na carteira de trabalho)⁵⁴. As babás entrevistadas nunca tiveram o trabalho formalizado através do registro na carteira, embora algumas já trabalhem há mais de 10 anos como doméstica e/ou babá. Podemos inferir que estas práticas são comuns na realidade local e que não são percebidas pelas babás como problema, todas relataram com muita naturalidade esse fato. Além disso, desconhecem os seus direitos e quais são os benefícios adquiridos com a formalização do vínculo empregatício. Nesse sentido, para elas parece ser o suficiente que a família pague o salário mínimo e dê a folga semanal, já que receberem menos que o salário mínimo e terem folga quinzenal foram os únicos fatos mencionados como problema. Um fator agravante é que muitas preferem não ter o vínculo empregatício porque não querem ter o desconto da contribuição à

⁵³ Informação verbal de Tati, babá, em entrevista no dia 22/08/2008.

⁵⁴ A formalização do vínculo empregatício garante a contribuição para a Previdência Social, através disso o trabalhador passa a ser segurado e tem direito aos benefícios oferecidos pela instituição por meio do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Alguns dos benefícios que os trabalhadores domésticos têm direito são aposentadoria por idade, aposentadoria por invalidez, auxílio-doença e salário-maternidade.

estigma social presente nesta ocupação, assunto que aprofundaremos mais adiante. Como ilustrado no relato a seguir:

Nesse trabalho, de oito meses, eu não tive a carteira assinada por opção minha... Opção porque eu também tava precisando do dinheiro, pra eu fazer o que eu queria fazer... Até porque descontando o INSS o dinheiro é menos, né? E também eu não sabia se ia continuar por muito tempo lá por causa desse negócio de folga quinzenal, pra mim não tava... Não tava legal, então aí eu preferi por opção minha, mesmo. (Informação verbal)"

Outro dado relevante quanto aos direitos trabalhistas é que boa parte das mulheres por necessidade de sobrevivência começam a trabalhar muito cedo por volta dos 14 anos, nesses casos, elas nem sequer o salário mínimo recebem. Algumas vieram de cidades do interior do Estado da Bahia com promessas de que iriam estudar em Salvador, de que poderiam ajudar seus pais, mas ao chegar às casas se depararam com realidade bem diferente, recebiam muitas responsabilidades e longas jornadas de trabalho, em troca recebiam apenas moradia e alimentação e/ou uma quantia mínima em dinheiro que uma das entrevistadas chamou de "agrado". Um exemplo é o caso de Maria, que desde os 14 anos de idade já cuidava de quatro crianças (5, 3 e 2 anos, um bebê recém-nascido), enquanto os pais das destas trabalhavam fora:

Família humilde. né! Não tem condição... Fazer o quê? Quer dizer na verdade eu... considero hoje em dia, assim, na minha visão, que foi um trabalho. Foi um trabalho e foi assim, tipo, também uma exploração, porque eu ficava na casa de uma pessoa e em troca eu só tinha direito a... materiais escolar, e transporte. Entendeu? Aí depois, que eu fui crescendo, porque a pessoa também quando é criado... fora de seus pais, consegue já... se movimentar pela sociedade, já consegue ter uma visão totalmente diferente de uma pessoa que é acostumado ter o pai e a mãe sempre perto dando as coisas. né? Aí comecei a entender que aquilo ali tava sendo uma exploração pra mim, então eu comecei a cobrar da pessoa... Aí passei, fiquei na mesma casa, durante cinco anos, mas em troca a pessoa ia me dava um... Não me dava um salário, não, mas ia me dava um dinheiro além do que eles davam.⁵⁶

A questão do estigma social, como já foi tratada anteriormente na seção 6.1, também contribui para o trabalho precário vivenciado por estas mulheres. Na nossa pesquisa isso apareceu como um dado bastante relevante, pois podemos perceber que este estigma não é somente externo, mas das próprias trabalhadoras que não reconhecem sua ocupação como trabalho digno. Por exemplo, todas elas relataram que estão procurando "outra coisa melhor para trabalhar", mas atuam como babá, pois foi à única oportunidade de trabalho que surgiu. Tati relata que "a gente pretende ter uma coisa melhor para a gente, né! Se

⁵⁵ Informação verbal de Lucia, babá, em entrevista no dia 20/08/2008.

⁵⁶ Informação verbal de Maria, babá, em entrevista no dia 20/08/2008.

tivesse outra coisa melhor, um emprego assim... eu acharia melhor. É uma coisa que a gente cresce, aprende de uma empresa pra outra."(Informação verbal)⁵⁷ Ana que tem 35 anos e trabalha desde os 15 anos, formada a três anos como técnica de enfermagem, demonstra seu descontentamento com o trabalho de babá., como ilustra seu relato a seguir: "tirei o magistério, trabalhei pelo estado... depois não trabalhei mais, parei de trabalhar e... aí voltei praticamente pra trás, invés de continuar pra frente, voltei pra trás... voltei a trabalhar em casa de família, cuidado de criança..."⁵⁸

Para uma das sócias, a babá é um profissional como outro qualquer, mas fica evidente no seu contato diário que elas desqualificam seu próprio trabalho e que tem vergonha do que fazem.

Pela cultura de que elas mesmas não valorizam o emprego delas, sinceramente... Elas mesmas desqualificam o que fazem, elas não sabem se comportar como babá. Não têm orgulho do que fazem, muitas chegam aqui... "Por que você quer ser babá?", "Ah, porque eu não tô achando mais nada, vou ser babá.". Umas dessas não pode ser babá. Ela pode até sonhar com uma coisa melhor, mas ela não pode ser babá porque ela não ta achando mais nada. Simplesmente por isso.⁵⁹

Este estigma social também está muito presente na relação entre empregadoras (chamadas de patroas) e as babás, só que nesse caso ainda se soma um forte preconceito e discriminação. Uma das sócias relata que "muitas vezes, as mães vêm pra cá e me pedem uma escrava. Elas só não falam 'eu preciso de uma escrava'. Mas elas me pedem uma escrava." Isso porque as empregadoras desejam pessoas que aceitem dormir no trabalho, folga quinzenal, que fiquem sempre disponíveis, não tenham hora para acordar ou para dormir, não tenham namorado, ou seja, babás que não tenham vida pessoal e própria, que devem programar sua vida em torno da vida da família que a contratou. Por exemplo, no caso de Lucia ela ficava sempre com a criança, mesmo que os pais estivessem presentes, sua folga era quinzenal e sobre a quantidade de horas que trabalhava por dia, ela relatou:

Ah... eu nunca calculei, por que era assim... basicamente: das seis e pouca que eu acordava, até as oito, nove, dependendo, dez. Dependendo da criança, porque tinha dia que ele dormia mais cedo, dia que ele dormia mais tarde, e eu acompanhava esses horários dele.

⁵⁷ Informação verbal de Tati, babá, em entrevista no dia 22/08/2008.

Além disso, ainda tem famílias que se relacionam com a babá de forma preconceituosa, dispensando um tratamento inadequado e desrespeitoso, que agridem com palavras e gritos, que controlam a alimentação da babá, que permitem que seus filhos a agridam fisicamente. Nestes casos, o trabalho da babá é totalmente desvalorizado e estigmatizado, sendo impossível levar em consideração sua dimensão educativa. Percebemos também que apesar das babás não conhecerem seus direitos, elas não se sujeitam mais a esses maus-tratos, pois evitam esse tipo de ambiente. Como podemos perceber nos relatos abaixo:

Estou com um problema agora, seríssimo! A mãe chama a babá de preta, "sua preta bahiana", e a mãe é negra. ... E ela chama a babá de preta bahiana. "Sua lerdá, sua múmia", e a babá tá lá com o filho dela. Já tem duas semanas que a menina liga querendo sair. Como é que eu vou botar uma pessoa numa casa dessas? Ninguém vai ficar. (Informação verbal)⁶⁰

Eu vim para Salvador com uma moça para cuidar do filho dela, mas ela me mandava para casa da mãe dela e eu tinha que fazer tudo. Ainda gritava...Foi dito que eu fazer uma coisa e foi outra. Não levei nem uma semana porque o tratamento não foi acolhedor. Aquele tratamento que você faz... em qualquer lugar que você vá trabalhar, independente da área que seja...(Informação verbal)⁶¹

Estes comportamentos são remanescentes da história escravagista que está profundamente enraizada no cotidiano de nossa sociedade. A maioria das mulheres que atuam nesta ocupação é negra e associamos o trabalho doméstico com a escravidão. Apesar dessa relação desigual, um grande contingente de famílias recorre à babá como uma forma de cuidado das crianças enquanto os pais vão trabalhar fora de casa. Segundo uma pesquisa etnográfica realizada por Brites (2007), no Estado do Espírito Santo, em quase todas as casas que investigou, as crianças, quando não estavam na escola, permaneciam grande parte do tempo com as empregadas, sem a presença dos pais. Os pais, trabalhavam fora e deixavam essas crianças sob responsabilidade das domésticas 2/3 do dia. De acordo com alguns relatos que coletamos tem crianças que ficam sob os cuidados da babá mesmo quando seus pais estão fisicamente presentes.

A atuação da Ellite RH nesta intermediação entre mães e babás, levou a constatação de que é necessário que haja um equilíbrio nesta relação, "porque tanto tem mãe difícil como tem babá difícil". Para tentar trabalhar esta relação entre mãe e babá e ampliar a possibilidade de êxito nas contratações, a Empresa está idealizando um treinamento voltado para os pais. Além de apresentar aos pais, alguns conteúdos do curso de babás, discutiremos a questão de como gerir o trabalho das mesmas, pois "quanto mais satisfeita a babá estiver no trabalho, o nível dela com a criança de motivação, de brincadeira,

⁵⁷ Informação verbal de Tati, babá, em entrevista no dia 22/08/2008.

de atenção, é todo diferente. Se não poder ser com salário, que seja com atenção."(Informação verbal)²⁰ Consideramos que esta iniciativa é interessante, entretanto não conseguirá resolver as dificuldades apresentadas. Estas questões envolvem a realidade sócio-histórica que demarca as características estruturais dessa ocupação, pois como vimos o modo de encararmos o trabalhador doméstico ainda é carregada de preconceitos que remontam a nossa história escravagista, "ainda hoje a associação entre escravidão, trabalho doméstico e negro está presente no imaginário social" (COSTA, 2007, p.78)

6.6 A ATUAÇÃO DE BABÁS NA RMS E A FORMAÇÃO DE VALORES

O delineamento dos aspectos ligados a realidade da ocupação de babás na RMS que fizemos acima é de suma importância para entendermos como ocorre a atuação da babá na prática das funções cuidar e educar e sua relação com a formação de valores. A seguir, analisaremos os relatos sobre as principais atividades de babás e as respostas às situações-problema apresentadas para as entrevistadas.

A conotação hierárquica que está presente na prática cotidiana do binômio cuidar e educar na Educação Infantil formal, também foi observada na realidade da educação informal, através dos relatos coletados. Observamos que as atividades das babás são relacionadas, na maioria das vezes, à função do cuidar. Tenta-se definir uma clara divisão de tarefas que na prática não ocorre: a babá deve cuidar e a mãe deve educar. Esta questão também está ligada a nossa história escravagista, visto que as atividades ligadas ao cuidar, no passado eram realizadas pelas escravas e, atualmente, pelas babás.

Apesar de todas as entrevistadas ressaltarem aspectos ligados as funções cuidar e educar, a primeira ganhou destaque, todas citaram como principal tarefa da babá cuidar da criança e das "coisas" dela. Assim, a função cuidar foi definida pelas ações necessárias para suprir as necessidades básicas da criança, como: higiene, cuidados pessoais, alimentação, sono, segurança. Como percebemos no relato de Lucia,

O que faz uma babá? Ela geralmente acorda toma o café dela, toma o banho dela, *faz* primeiro, porque já tem que acordar antes da criança, obviamente, pra poder dar tempo de ela fazer o que... As necessidades dela. Depois, o que é que ela faz? Ela acorda, dá banho na criança, dependendo... Arruma ela pra levar pra escola, se ela for pro colégio, se não for muito pequena... Quando ela tá em casa, que a criança foi pro colégio basicamente ela arruma o quarto da criança, da roupa, se tiver que

arrumar o banheiro ela arruma...Quando a criança voltar, ela tem que dar o almoço da criança... Depois tem uma... Se não for pra algum esporte, alguma coisa, ela desce brinca com a criança.

Entretanto, como já discutimos estas funções não podem ser dissociadas, principalmente quando considerarmos a questão da educação moral, já que ambas são imprescindíveis para desenvolver as ações necessárias ao desenvolvimento da prática e da consciência de regras em crianças de zero a três anos de acordo e, conseqüentemente, propiciar a construção da personalidade moral da criança, conforme podemos observar na tabela 1 apresentada no item 2.3.2 deste trabalho.

As entrevistadas, além da função cuidar, também ressaltaram atividades ligadas a função educar, apenas uma delas não citou a educação como atividade da babá. Percebemos que a visão que trazem sobre a educação foge da perspectiva cognitivista que encontramos na realidade escolar, elas consideram o foco no comportamento, acham que podem ajudar a educar a "como se comportar", como podemos observar no relato a seguir: "Eu penso em... ensinar a criança a... a lidar com outras pessoas, a lidar com outros coleguinhas, a... comer direito, sentar direito, tudo isso" (Informação verbal)⁶². Segue outros trechos das entrevistas que demonstram a preocupação quanto à função educar:

Dar toda atenção à criança. Todo tempo dela... Porque já que ela tá ali, o tempo dela tem que ser dedicado à criança. Tem que brincar... Não só brincar, como educar a criança também, fazer com que a criança aprenda novas coisas... Educar, eu digo no melhor sentido possível. Não gritar, não bater... com educação, com jeito... Tentar levar a criança pro melhor lado possível. Tentar fazer com que a criança cresça aprendendo as coisas, já, desde pequeno. (Informação verbal)⁶³

Ela pode ajudar na educação... no sentido da educação futura dele, já trabalhar nas letrinhas, fazendo montagem. Isso aí você já vai educando ele rio dia-a-dia. Toda a babá, quando ela tem interesse de crescer até pessoalmente ela deve ver aquela criança como se fosse dela. Porque, às vezes, tem criança que fica mais com a babá do que com os pais, então você já bota ele no ritmo. (Informação verbal)⁶⁴

⁶² Informação verbal de Maria, babá, em entrevista no dia 20/08/2008

⁶³ Informação verbal de Rosa, babá, em entrevista no dia 20/08/2008

⁶⁴ Informação verbal de Mari, babá, em entrevista no dia 22/08/2008

Ao serem perguntadas sobre o que é ser babá, todas se reportaram as características necessárias, segundo elas, para trabalhar como babá: ser responsável, paciente, atenciosa. Além disso, trazem aspectos bem subjetivos como, por exemplo, a necessidade de gostar de crianças e de se colocar no lugar da mãe. Vale ressaltar que nenhuma delas se reportou a babá como uma trabalhadora, o que vem trazer mais um dado sobre como essas mulheres não enxergam seu trabalho como uma ocupação sistematizada. Por exemplo, para Rosa, ser babá "é a mesma coisa de ser uma mãe, porque nas horas vagas que a mãe não tá, é a gente que substitui o lugar dela. Então eu acho que é a mesma coisa de ser uma mãe. Eu penso assim, mas acho que não é todo mundo que pensa igual."(informação verbal) Maria diz que "babá pra mim é uma segunda mãe. Porque... a criança fica a maior parte do tempo com essa pessoa, então a babá, ela é responsável pela educação da criança. É isso, em resumo é isso aí, é uma segunda mãe."(informação verbal)

Já uma das sócias da Empresa compara o papel da babá com o papel da professora, segundo ela,

Na verdade a babá passa mais tempo com a criança, muitas vezes, do que a própria mãe, nó? Então assim, o papel dela é extremamente importante na vida da criança, tanto na questão do carinho, da atenção, quanto na questão de desenvolvimento, então de certa forma ela é uma professora, no momento que ela ta ali estimulando a criança...

No entanto, constatamos que, para todas as entrevistadas, as mães não percebem as funções cuidar e educar como inerentes a prática da babá. A maioria considera a babá como alguém que deve apenas cuidar da criança, ou seja, que deve atender as necessidades básicas mencionadas acima. Uma das sócias chega a relatar que as mães querem um robô, sem sentimentos, valores e emoções próprias. Este dado está de acordo com uma das conclusões da pesquisa realizada por Brites:

Nas entrevistas com os padrões foi possível observar que a educação dos filhos ocupa um lugar central nas suas preocupações. Inclusive, muitas vezes, justamente para pagar boas escolas particulares, pais e mães aceitam se afastar durante longas horas de suas famílias, tentando ganhar dinheiro suficiente para sustentar este padrão. Porém, esses pais da classe média que entrevistei quase nunca pensavam na empregada como uma fonte de aprendizado para os seus filhos. Raramente alguém empregava uma babá com responsabilidades especializadas, voltadas para os filhos (cuidar das crianças estava incluído entre outras tarefas, como cuidar da roupa, da casa e cozinhar). (BRITES, 2007, p. 100)

Como já abordamos, a partir da correlação entre as teorias de Vigotski, de Piaget e a discussão sobre as funções do cuidar e do educar, pudemos observar que o germe da construção da personalidade moral se inicia nos primeiros anos de vida da criança e depende da qualidade da interação e dos cuidados dispensados à mesma. Para que isso seja possível, precisamos ao cuidar, propiciar um espaço de aprendizagem da prática e da consciência das regras que será a base para a construção da personalidade moral. Dessa forma, é necessário preparar as babás para que possam propiciar um espaço adequado de interação respeitosa e próxima com a criança,

Para promover essa interação e criar este espaço adequado, no qual as funções de cuidar e educar possam ocorrer de forma harmônica, é fundamental levar em consideração as ações necessárias para o desenvolvimento da prática e da consciência de regras, elaboradas de acordo com a teoria de Piaget (1994): criar a noção de regularidade, propiciar o brincar espontâneo e promover o intercâmbio verbal.

A análise das respostas às situações-problema e das entrevistas, demonstrou a maior presença das atividades relacionadas a criação da noção de regularidade, talvez porque estas estejam mais ligadas a função cuidar, tais como: cuidar da aparência e higiene pessoal da criança, observar os horários das atividades diárias da criança, servir a refeição em horários adequados, controlar e observar a qualidade do sono, manter o ambiente organizado e limpo, ajudar a criança nas suas necessidades básicas (banho, alimentação, andar e nas necessidades fisiológicas). Assim, as babás entrevistadas parecem colaborar no estabelecimento de rotinas e hábitos, podendo propiciar a criação da noção de regularidade, que é um dos fatores necessários para a futura consciência das regras.

A segunda ação proposta, incentivar o brincar espontâneo, não ficou muito evidenciada na nossa pesquisa, pois quando esse assunto era abordado, notamos que elas não davam muita importância para a questão da espontaneidade, muitas enfatizaram a necessidade de brincar com a criança, mas não conseguimos esclarecer se a forma de brincar era sugerida e guiada pela babá ou pela criança. Assim das atividades, que destacamos na tabela 1, relacionadas a ação de incentivar o brincar espontâneo, pudemos perceber apenas a presença das seguintes: promover momentos de afetividade, propiciar que as crianças possam movimentar-se em espaços amplos, promover o entendimento de limites.

Vale ressaltar que essa ação de permitir o brincar espontâneo é imprescindível para a formação do valor da autonomia, já que assim permitirmos que a criança comece a fazer escolhas e a definir regras para sua atuação. Como afirmou Vigotski (2003), o papel do adulto

deve ser de mediador entre aquilo que a criança já sabe e aquilo que ela tem potencial para saber, ou seja, deve atuar na zona de desenvolvimento proximal. Neste processo de cuidar/educar, a babá deve sempre promover oportunidades para que a criança possa experienciar não apenas os brinquedos, mas também o ambiente, os objetos, as pessoas, as relações, o mundo que a cerca. Dessa forma, estará explorando suas capacidades motoras, que nesse estágio se confundem com sua própria capacidade cognitiva. Quando permitimos que a criança seja espontânea, propiciamos que ela construa seu processo de aprendizagem e assim fortaleça sua noção de sujeito, sua auto-estima e sua autonomia.

Estimular a independência é uma das atividades que definimos como necessárias para propiciar o brincar espontâneo e gerar a autonomia, porém esta não foi evidenciada no nosso trabalho de campo, conforme supúnhamos inicialmente. Nesta perspectiva, criamos a primeira situação-problema e apenas uma das entrevistadas, a babá Maria, relatou uma postura mais propícia ao desenvolvimento da autonomia e ao papel de mediadora, estimulando a criança a aprender aquilo que ainda não sabe. Maria respondeu o seguinte: "Deixaria ele comer com o garfo. Ele tá querendo descobrir novas coisas... e é o primeiro passo pra ele aprender a comer com o garfo." As demais entrevistadas responderam que não permitiria que ele comesse com garfo em nenhuma hipótese, mesmo que elas estivessem por perto. Neste caso, fala mais alto a preocupação com a segurança, como observamos no relato de Rosa:

Eu posso deixar com aqueles garfos plásticos, mesmo assim eu perto dele. De preferência, que eu coloque a comida na boca dele. Ele sozinho eu não deixo. Mesmo que esteja diante de pai e mãe, eu não deixo. Porque é perigoso. Muito perigoso, ele... Outro dia mesmo o menino que eu tomava conta, ele pediu a chave do carro à mãe, a mãe foi e deu, ele pegou assim e foi enfiar no olho. Então a hora que, sem querer, ele quer furar o olho, pode se ferir, se machucar, então eu não deixo, não.

As demais situações-problema criadas para tentar identificar ações da babá que pudessem estimular a autonomia também tiveram respostas que estimulam mais a heteronomia, ou seja, a babá simplesmente conduz e decide o que deve ser feito e tenta convencer a criança a fazer o que acha melhor.

Vale ressaltar que devido a relação estigmatizada e a ênfase do papel da babá em relação à função cuidar, a própria babá, na maior parte dos casos, não tem autonomia no seu ambiente de trabalho. Como demonstra o relato de uma das sócias da Ellite RH,

Então a questão da autonomia é muito relativo de cada mãe. Tem mãe que tudo que a babá faz, ela quer que a babá pergunte a ela, se não a babá não presta. Tem mãe por exemplo, que a gente viu um caso aqui, a criança queria comer pãozinho de queijo meio dia, a babá se desdobrou aqui, conseguiu dar comida à criança, brincou, correu, não sei o quê, deu a comida, chegou de noite, contou pra mãe, né, do que ela tinha feito, toda feliz, a mãe reclamou que era pra ter dado pãozinho de queijo à criança, porque a criança queria pãozinho de queijo. Então isso é muito de mãe também, entendeu? Então, nem... Essa questão de autonomia é realmente de cada caso. Do que é dado pra a babá. Mas todas as mães deveriam ensinar à babá, numa situação dessas, porque criança fica doente, criança cai mesmo, se rala, se machuca, e a babá tem que saber o que fazer. Até o que a babá... o que a criança tem alergia, as mães deveriam deixar em casa, "olha isso aqui ele não pode tomar", explicar, no primeiro dia que a babá chegar. Dar uma listinha do que pode e o que não pode, porque...

A terceira ação proposta por Piaget que deveria estar presente na atuação da babá é o intercambio verbal que ajuda a desenvolver, paulatinamente, a relação dialógica. No primeiro ano de vida da criança, esse intercâmbio deve ocorrer através dos gestos da criança e da fala do adulto que dará significação a tudo que circunda a criança: objetos e vivências. Depois dando significação aos sons e gestos emitidos pela criança. E por fim, ouvindo com seriedade o que a criança tem a dizer, proporcionando um espaço de diálogo. Ao analisar os dados coletados, percebemos o intercambio verbal não aparece como uma das ações que deve nortear o trabalho da babá, apesar do curso oferecido pela Ellite RH abordar o desenvolvimento da fala da criança. Nos seus relatos, as babás consideram importante que elas falem com as crianças, mas ouvir o que a criança tem a dizer não foi evidenciado como algo importante para elas. Por exemplo, em relação à situação-problema nº 2, uma das babás relata que "tomava o brinquedo, não dava nem a um nem a outro. Porque se eu der a ele, ela vai ficar chorando, se eu der a ela, ele vai chorar, então eu tomo o brinquedo e nenhum dos dois brinca." Dai questionamos a ela se ela falaria alguma coisa ao tomar o brinquedo, a sua resposta foi: "Não, porque é criança, não tem nem o que falar. Tomava o brinquedo da melhor forma e nenhum dos dois brincava."

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O eixo central de nosso trabalho foi analisar a construção da personalidade moral de crianças de zero a três anos através do trabalho de babás. Dessa forma, a intersubjetividade que pode ser construída na relação criança e babá, como forma de experiência moral, foi o que tentamos demonstrar neste trabalho. Neste sentido, buscamos contribuir para a discussão sobre a formação de um sujeito crítico e autônomo, capaz de fazer suas escolhas a partir de sua auto-estima e autonomia, levando em consideração estes valores e o diálogo com outros sujeitos. Assim tentamos demonstrar que a formação moral desse sujeito se configura num processo inter-relacional, desde a mais tenra infância, influenciado por outros sujeitos que ajudam a traçar o caminho da construção da personalidade moral.

Ao tentar contribuir nesse campo de estudo, esta pesquisa, de modo geral, buscou analisar a dimensão educativa do trabalho de babá na construção da personalidade moral de crianças de zero a três anos, sem perder de vista a realidade sócio-histórica que atravessa a subjetividade e a atuação dessa trabalhadora.

Para compreendermos como ocorre a construção da personalidade moral, discutimos a teoria de Joseph Puig, já que ele considera a intersubjetividade como fator fundamental na construção da consciência moral autônoma. A construção da personalidade moral depende das vivências intersubjetivas do sujeito nos diversos meios de experiências morais e consideramos o espaço familiar o primeiro e principal meio de experiência moral, pois "é um momento em que os vínculos afetivos entre as pessoas puxam e servem para impregnar valores e formas de convivência fundamentais." (PUIG, 1998, p.158)

A contribuição de Vigotski discutida neste trabalho foi fundamental para entender que aprendizagem decorre das relações intersubjetivas desde o nascimento e que estas devem ocorrer através da mediação. Para este autor, a consciência moral é o resultado da interação linguisticamente mediada com os demais: um produto da atividade interpsicológica, produto que se constrói durante a socialização.

No intuito de compreendermos como ocorre, na prática, o desenvolvimento moral em crianças de zero a três anos, analisamos aspectos da teoria moral de Piaget (1994). Buscamos entender como se dá a operacionalização da construção do juízo moral e do desenvolvimento da autonomia do sujeito, assim, compreendemos a construção cognitiva da moralidade. Para Piaget, desde os primeiros meses a criança vivencia um conjunto de regras que cria as

condições para o desenvolvimento da consciência moral, isso ocorre a partir da construção da noção de regularidade que é apresentada à criança junto com a imposição de certas obrigações: horário de refeições, banho, sono, brincar e etc. Se a regra motora, presente nos primeiros anos de vida, resulta da regularidade, concluímos que neste estágio é muito importante a criação de uma rotina e de hábitos para criança. Ao aproximarmos esse conceito com a teoria de Puig, podemos afirmar que neste estágio encontra-se o germe da personalidade moral, que já está em construção mesmo que de forma heterônoma.

Depois do estágio motor, a criança migra para uma posição intermediária entre as condutas individuais e as socializadas. Isso pode ocorrer desde o fim do primeiro ano, mas é imprescindível que haja o intercâmbio verbal entre a criança e os adultos que a cercam. Puig (1998) explica que o uso da linguagem é o que permite desenvolver em cada indivíduo a consciência de si mesmo e, em seguida, a consciência moral. Assim, a linguagem é condição básica para o desenvolvimento do valor da auto-estima. E a consciência moral emerge a partir da interação social mediada pela linguagem através do diálogo.

Neste estágio chamado de egocêntrico a criança já recebe regras do exterior, mas a criança joga para si, sem se preocupar em competir ou formar parcerias. O interesse da criança no jogo é mais psicomotor do que social, por isso devemos permitir que sua espontaneidade apareça, que ela possa definir a forma de brincar, ou seja, devemos permitir o brincar espontâneo.

Através da análise dessas proposições de Piaget, concluímos que existem três ações necessárias ao desenvolvimento da prática e da consciência de regras em crianças de zero a três anos: promover noção de regularidade através da manutenção das rotinas, proporcionar momentos para brincar de forma espontânea e estabelecer intercâmbio verbal com a criança. Vale ressaltar que estas ações, aplicadas à atuação das babás, foram fundamentais para delimitarmos nossas categorias de análise.

Através da articulação das teorias de Puig, Vigotski e Piaget, pudemos observar que o germe da construção da personalidade moral se inicia nos primeiros anos de vida da criança e depende da qualidade da interação e dos cuidados dispensados à mesma. Neste sentido, consideramos que se uma criança pequena passa a maior parte de seu tempo com sua babá, esta deve promover a regularidade e interação necessária para que haja o desenvolvimento adequado da criança.

Deste modo é importante que as babás possam manter rotinas no cuidado com a criança de zero a três anos, a partir da orientação que deve ser dada pelos pais. Incluir nesta

rotina, momentos para o que chamamos de brincar espontâneo, com a participação do adulto, mas no qual a criança possa propor situações e experimentar o mundo a sua volta, através do estímulo à sua independência. Além de manter um constante intercâmbio verbal com a criança, criando um espaço de diálogo. Estas ações devem ser correlacionadas com a formação dos valores da auto-estima e autonomia, pois estes são essenciais no desenvolvimento da consciência moral autônoma. Além disso, estas ações podem e devem ser desdobradas em atividades concretas que possam ser exercidas pela babá no seu dia-a-dia, conforme correlação que fizemos na tabela 1, à página 25.

Dessa forma, concluímos que através do imbricamento entre as funções cuidar e educar, pode ser criado um ambiente, meio de experiência moral, propício para a construção da personalidade moral, possibilitando que a criança através da prática e da consciência das regras, migre, ao longo de toda sua infância, de uma posição heterônoma para uma posição autônoma, ou seja, possa construir sua consciência moral autônoma.

Consideramos que os aportes metodológicos utilizados nesta pesquisa foram adequados, pois nos permitiu levantar e analisar diversos dados relacionados aos nossos objetivos. Assim podemos concluir a partir da análise sobre a dimensão educativa do trabalho de babás e as ações requeridas para o desenvolvimento moral de crianças de zero a três anos, que o processo de formação da babá se constitui um imenso desafio, já que se depara com as características estruturais ligadas à ocupação doméstica, conforme abordamos acima: nível cultural e escolar, a não legalização, descumprimento de direitos trabalhistas, estigma social associado com forte preconceito por parte das babás e das empregadoras. Todas essas características, somadas com a realidade que encontramos na nossa pesquisa de campo, nos possibilitou constatar que existe um abismo entre o papel que a babá poderia exercer e o que realmente pratica na sua atividade ocupacional.

O estigma social é um dos fatores mais complexos no processo de transformação dessa realidade, visto que é consequência de uma realidade sócio-histórica e por ter sido internalizado pelas próprias trabalhadoras que não reconhecem e valorizam sua ocupação como trabalho digno. Como observamos muitas preferem não ter o vínculo empregatício para não assumirem, perante a sociedade, que são babás ou para não contribuírem para a Previdência Social, demonstrando assim o desconhecimento dos direitos e benefícios que podem usufruir ao ter o contrato de trabalho formalizado. O forte preconceito e condutas inadequadas das "patroas" também são um agravante no processo de sistematizar essa ocupação.

Além disso, o ambiente de trabalho dessas mulheres e a tarefa de cuidar de crianças propiciam uma confusão de papéis. Assim, as babás se reportam a aspectos subjetivos como a necessidade de gostar de crianças e de ser uma segunda mãe. Isso também contribui para que não percebam seu trabalho como uma ocupação.

A falta de regulamentação específica e de sistematização agrava a situação, pois podemos dizer que a atividade de babá, na RMS, ainda nem se configura como ocupação definida. Neste sentido, é fundamental a criação de espaços sociais de debate em torno dessa realidade para buscarmos encontrar soluções que possam minimizar as condições de trabalho precário, conseqüentemente, diminuir a distância entre o que é e o que poderia ser a ocupação de babá. Isto porque a atuação da babá envolve diferentes sujeitos: a própria babá como trabalhadora estigmatizada que não reconhece seu papel social; a família que a contrata para deixar suas crianças, mas que não acredita no trabalho dela como algo positivo; e a criança que sofre todas as influências dessas relações.

Conforme discutimos na introdução, a entrada da mulher no mercado de trabalho tem levado ao aumento da demanda pelo trabalho das babás. Contudo, observamos no nosso trabalho de campo, pelo histórico da Empresa pesquisada, que o número de candidatas que atendem aos requisitos necessários para a ocupação de babá é bastante

reduzido: a cada 100 candidatas, 3 ou 4 são consideradas aptas para o serviço, ou seja, aproveitamento de 4% do total. A partir desse dado, que consideramos alarmante, podemos inferir que o mercado de trabalho para babás se torna restritivo quando se exige perfil e

competências específicas, mesmo após a flexibilização do nível de escolaridade. Isto quer dizer, ainda da leitura e da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que devem compor as competências específicas e necessárias para desenvolver esta ocupação.

Para colaborar na construção da sistematização dessa ocupação, consideramos imprescindível um processo criterioso e aprofundado de formação dessas trabalhadoras. Contudo, entendemos que empresas privadas a serviço das famílias enfatizam apenas os deveres da babá, mas não seus direitos. Assim, para beneficiarmos não somente as famílias, mas também as trabalhadoras, e com isso avançar nessa sistematização, seria importante que alguma instituição pública, a exemplo do SENAC e SESI, oferecesse esse tipo de formação e que

incluísse a discussão sobre os direitos da trabalhadora doméstica e as particularidades do trabalho da babá.

Este processo de formação deve ser baseado numa visão da criança como ser integral, neste sentido as políticas públicas voltadas para a educação infantil formal podem colaborar. Principalmente, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, já que aborda a práxis pedagógica e, como demonstramos neste trabalho, existem aspectos práticos que podem ser correlacionados com a prática educativa familiar. As atividades descritas na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO também poderão contribuir na construção da dimensão prática do trabalho de babás. Além disso, a formação deve ser composta por conteúdos diversos que envolvam as funções cuidar e educar como dimensões indissociáveis de um mesmo fazer. Abordando de forma direta e prática as atividades da babá e sua correlação com as ações que selecionamos, a partir da teoria moral de Piaget, como fundamentais para o desenvolvimento da prática e da consciência de regras em crianças de zero a três anos: noção de regularidade, o brincar espontâneo e o intercâmbio verbal.

Outro desafio na formação da babá como agente educativo é superar a cisão entre o cuidar e o educar, pois como já ressaltamos essa dificuldade também ocorre no âmbito da Educação Infantil formal. Pois os trabalhadores que trabalham com crianças pequenas, têm dificuldade de superar as rotinas relacionadas a função do cuidar e incorporar práticas educativas que visem o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, demonstramos que estas funções não podem ser dissociadas, principalmente quando considerarmos a questão da educação moral. O imbricamento dessas duas funções são imprescindíveis para desenvolver as ações necessárias ao desenvolvimento da prática e da consciência de regras em crianças de zero a três anos de acordo e, conseqüentemente, propiciar a construção da personalidade moral da criança.

Dessa forma, concluímos que a dimensão educativa do trabalho de babás pode ser desenvolvida desde que envolva não apenas o processo de formação, mas também mudanças nas características sócio-econômicas, que chamamos de estruturais, inerentes a esta atividade. Na nossa região, se faz necessário um processo de transformação da realidade do trabalho precário e não reconhecido das babás, devido a todos os aspectos que foram discutidos neste estudo e pela sua grande relevância social ao afetar tanto a vida das babás, quanto das famílias que as contratam. Essa mudança deve ser de caráter estrutural para que possa construir uma ocupação sistematizada e legalizada da atuação de babá. Sem perder

de vista que essa ocupação deve contemplar o papel educativo que as babás podem exercer ao associarmos as funções cuidar e educar na sua práxis, pois ao cuidar, a babá também pode educar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.24p.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.7p.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 2.ed.Rio de Janeiro,2002.p.

BAHIA. Lei n° 10.330 de 15 de Setembro de 2006. Aprova o Plano estadual de Educação da Bahia - PEE e dá outras providências. **Diário oficial do estado da Bahia**,Salvador,BA,16 e 17set.2006 Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/institucional/legislacao.htm#plano_est_educacao>Acesso em: 24 de setembro de 2007

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In:_____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Portugal: Porto Editora, 1994.p.47-62.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7°, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário oficial da república federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20, dez.2006. Disponível em: <<http://www6.senado.Qov.br/con1988/index.htm>> Acesso em: 24 de setembro de 2007, dez.

BRASIL. Lei n.° 11.324, de 19 de julho de 2006. Altera dispositivos das Leis nos 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.213, de 24 de julho de 1991, e 5.859, de 11 de dezembro de 1972; e revoga dispositivo da Lei n.° 605, de 5 de janeiro de 1949. **Diário oficial da república federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul.2006. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11324.htm>>Acesso em: 08 de maio de 2008.

BRASIL. Lei n° 5.859, de 11 de dezembro de 1972. Dispõe sobre a profissão de empregado doméstico e dá outras providências. **Diário oficial da república federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 dez.1972 Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1972/5859.htm>>acesso em: 08 de maio de 2008

BRASIL. Lei n° 9.394. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da república federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26dez, 1996. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>Acesso em: 24 de setembro de 2007

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em:< <http://www.mtecbo.gov.br>> Acesso em: 08 de maio de 2008

BRASIL. Resolução CEB n.°3, de 3 de agosto de 2005.Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da república**

federativa do Brasil, Brasília, 08 ago.2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf> Acesso em: 24 de setembro de 2007

BRASIL. Resolução CEB nº 7 de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil União**, Brasília, 13 abril 1999 Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/UCB0199.pdf>>acesso em: 24 de setembro de 2007

BRITES Jurema. **Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores**. Cadernos Pagu [online]. 2007, no. 29 [cited 2008-09-17], pp. 91-109. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000200005 acesso em: 01 de setembro de 2008

CAMPOS, Maria; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006 Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v36_n127/a0536127.pdf > acesso em: 11 de setembro de 2007

CASTORINA, J.A. et al. **Piaget e Vigotski: novas contribuições ao debate**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Campus, 2008.

COSTA, Joaze Bernardino. **Sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil: teorias da descolonização e saberes subalternos**. 2007. 274 p. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS ECONÔMICOS. **Pesquisa de Emprego e Desemprego**. Disponível em:< Acesso em: 08 de maio de 2008

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia de Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário aurélio da língua portuguesa**. 2ª Ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n5_0/30405.pdf>Acesso em: 11 de setembro de 2007

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Objetiva: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:< <http://houaiss.uol.com.br/>>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 08 de maio de 2008

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e é Fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Edição Especial. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 11 de maio de 2007

KUHLMANN, Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14 mai./ago. 2000.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LUBISCO, Nídia M.L.; VIEIRA, Sônia C.; SANTANA, Isnaia V. **Manual de estilo acadêmico**: monografia, dissertações e teses. 4.ed. Salvador: EDUFBA, 2008

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v.3

—
MENEZES, Wilson F. Inserção e rendimentos do trabalho doméstico na RMS. **Conjuntura e Planejamento**, Salvador: SEI, n. 129, p. 26-36, Fevereiro, 2005. Disponível em: < www.sei.ba.gov.br/publicacoes/publicacoes_sei/bahia_analise/conj_p1anementopdf/c&p129/art_wilson.pdf> Acesso: 14 de setembro de 2007.

MICHAELIS. **Moderno dicionário Inglês: inglês - português**. São Paulo: Melhoramentos, 2007. Disponível em: < em: <http://michaelis.uol.com.br>>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB 2006^a

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Trabalho Doméstico**. Brasília, 2008. Disponível em: < http://www.mte.gov.br/trab_domestico/default.asp> Acesso em: 08 de maio de 2008

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v.20, p.77-101, 2005, Disponível em: < pepsic.bvs-psi.org.br/pdgprie/v20/v20a05.pdf>

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **O Emprego doméstico**: uma ocupação tipicamente feminina. Brasília, 2006. 52p.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Mais trabalho decente para trabalhadoras e trabalhadores Domésticos no Brasil**. Disponível em: <www.oitbrasil.org.br/download/trabalho_domestico_25_04_2008.pdf> Acesso em: 08 de maio de 2008

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PAYÁ, M. **Educación em valores para uma sociedad abierta y plural: aproximación conceptual**. 2a Ed. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo, Ática, 1998.

RAMALHO, Bethania Leite; NUNEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clemon. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAPOPORT, Andrea ; PICCININI, Cesar A.. A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. **Estudos de Psicologia** 2004, 9(3), 497-503

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SILVA, Ana Paula Soares. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000. **Anais eletrônicos**. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF> Acesso em: Acesso: 14 de setembro de 2007

RUIZ, Maria Del Pilar Zeledón. **La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los Hinos y ninas de 5-6 anos: hacia la construcción de una ciudadanía democrática**. 2004. 697p. Tese (Doutorado em Educação) -, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2004. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listatesis?tipo_busqueda=INSTITUCION&clave_busqueda=819028&inicio=551> Acesso em: 07 de abril de 2008

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SIMÕES, Edda; TIEDMANN, Klaus. **Psicologia da percepção**. São Paulo: EPU, 1985.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?: buscando a teoria para compreender discursos e práticas**. São Paulo: 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07939int.rtf> Acesso em: Acesso: 14 de setembro de 2007

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; COLE, M. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: ícone, 2001.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância,** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista — Sócia da Ellite RH**Escolaridade:****Curso:****Profissão:****O trabalho do formador:**

1. Há quanto tempo você trabalha com a capacitação de babás?
2. O que levou você a trabalhar com este público?
3. Você exerce outras atividades? Quais?
4. Quais as principais dificuldades que você encontra neste trabalho?

A formação:

5. Quais os objetivos desta capacitação?
6. Quais os conhecimentos e/ou competências você pretende desenvolver?
7. Descreva como (metodologia) é realizado este trabalho?
8. Qual o conteúdo abordado na capacitação?
9. Qual a carga horária de cada conteúdo?
10. Quais os profissionais e recursos envolvidos?
11. Tem um nº mínimo e máximo de pessoas por turma?
12. Quais os critérios utilizados para triagem das babás envolvidas na capacitação?
Usam algum teste e/ou instrumento específico?
13. Como é a procura por esta capacitação?

Trabalho de babá:

14. As políticas públicas que regulamentam a educação infantil prevê 2 funções básicas para esta etapa: cuidar e educar. Como você percebe estas funções na atuação da babá?
15. De modo geral, quais as atividades que estão relacionadas à ocupação de babás?
16. Que ordem de importância você daria a estas atividades?
17. Em sua opinião, qual a competência fundamental para a função de cuidar? E na função educar?

Formação de Valores:

18. Você trabalha o desenvolvimento de algum valor na formação da babá?
Descreva.
19. Como trabalham a questão da sociabilidade e cooperação da própria babá?
20. Como é concebida a questão da autonomia (iniciativa, capacidade de resolver problemas e tomar decisões) no processo de formação da babá?
21. Tem alguma avaliação sobre a auto-estima da babá?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista – Babás**Nome:****Idade:****Escolaridade:****Vida pessoal:**

01. Com quem você mora? Onde?
02. Como é sua família? E sua casa?
03. Tem filhos? Qual a idade? Eles ficam com quem?
04. O que gosta de fazer no seu tempo livre?
05. Frequenta alguma igreja? Qual?

Trabalhos anteriores:

06. Começou a trabalhar com que idade?
07. Já trabalhou com o quê?
08. Em quantas casas já trabalhou? Por quanto tempo?

Último trabalho:

09. O que fazia no seu último trabalho? Quais suas tarefas?
10. Quantas horas de trabalho por dia? Quantos dias na semana?
11. Qual o salário que recebia? O que era descontado?
12. Tinha carteira assinada? Tinha férias, 13º salário?
13. Como você era tratada?
14. Porque saiu do trabalho?

Ser babá:

15. Para você, o que é ser babá?
16. A pessoa tem que ter algum jeito diferente? Qualquer pessoa pode ser babá?
17. Como o trabalho de babá apareceu na sua vida? Você escolheu ser babá?
18. O que faz uma babá? Conte-me em detalhes o que você faz neste tipo de trabalho?
19. O que é mais difícil no trabalho da babá? E o que é mais fácil?
20. Porque se inscreveu nesta agência?

21. Porque você fez ou fará este curso para babás?
22. O que aprendeu ou espera aprender neste curso?

Projeto de vida:

23. Você gostaria de trabalhar em outra coisa?
24. Você estuda ou pretende voltar a estudar?
25. Se imagine daqui a 10 anos? O que você está fazendo?

Valores:

26. Como você resolve problemas na sua vida pessoal? Você acha que tem iniciativa para tomar decisões e fazer escolhas?
27. E no seu trabalho?
28. Se você fosse falar de você para uma pessoa distante, o que diria sobre sua pessoa?
29. Se dê uma nota de 0 a 10. Porque esta nota?

APÊNDICE C - Situações-problema

VALOR: AUTONOMIA

Situação 1

Lucas tem um ano e meio de idade e mora com os pais que passam o dia fora de casa, no trabalho. Ele é uma criança ativa e esperta que está sempre em busca de novas experiências. Ele usa fraldas, mamadeira e não usa talheres. Um dia, no almoço, ele quer comer sozinho com o garfo. Você é a babá de Lucas, o que faria nesta situação?

Situação 2

Aninha tem dois anos e mora numa casa que tem uma escada que dá acesso ao segundo andar. Até pouco tempo tinha um portão que fechava a escada. O portão quebrou, pois Aninha ficava se pendurando. Você é a babá de Aninha, o que faria se ela ficasse subindo as escadas?

Situação 3

Rafael tem 3 anos e adora brincar no parquinho do seu condomínio. Todos os dias ele brinca com uma menina chamada Lara que tem sua idade. Eles gostam dos mesmos brinquedos e sempre brigam por causa disso. Determinado dia, Lara toma um brinquedo que é de Rafael, o menino começa a chorar. Você é babá de Rafael, o que faria nesta situação?

VALOR: AUTO-ESTIMA

Situação 4

Julia tem dois anos e meio e adora passear na rua de seu condomínio. Ela não gosta de pentear o cabelo que é muito cheio e grande. Às vezes, ela deixa pentear, mas quando sai de casa desfaz o penteado. Hoje Julia ao fazer seu passeio da tarde, assanhou todo o cabelo. Você é babá de Júlia, o que faria nesta situação?

Situação 5

Mateus tem um 1 ano e 10 meses e tem uma irmã chamada Maria de 8 anos. Ele é um menino que não fica parado, que bate e morde os coleguinhas. Um dia Maria recebe um tapa e grita bem séria que ele é uma "peste". Você é a babá de Mateus, o que você faria nesta situação?

Situação 6

Camila tem 3 anos e é negra. Ela mora num prédio onde tem poucas crianças e todas tem cor da pele clara. Certo dia ela estava no parquinho e um menino de 5 anos chamou ela de feia e de “neguinha”. Você é a babá de Camila, o que você faria nesta situação?