

Isabel de Oliveira e Silva

**PROFISSIONAIS DE CRECHE NO CORAÇÃO DA CIDADE:
a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Belo Horizonte, 2 de fevereiro de 2004

Isabel de Oliveira e Silva

**PROFISSIONAIS DE CRECHE NO CORAÇÃO DA CIDADE:
a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação do Professor Doutor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

Belo Horizonte, fevereiro de 2004

**PROFISSIONAIS DE CRECHE NO CORAÇÃO DA CIDADE:
a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte**

Isabel de Oliveira e Silva

Tese apresentada, em 2 de Fevereiro de 2004, à Banca Examinadora constituída pelos (as) seguintes professores(as):

Prof. Dr. Luís Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG; orientador)

Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira (USP/Ribeirão Preto)

Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho (USP)

Prof. Dr. Marco Aurélio Máximo Prado (UFMG)

Profa. Dra. Maria Amélia G. Castro Giovanetti (UFMG)

Para Luciano, Carol e
Isabella, meus amores.

Agradecimentos

Agradeço à Vida, ao incompreensível processo que coloca nos nossos caminhos pessoas, situações e condições que tornam os nossos investimentos plenos de sentido. Algumas dessas pessoas é impossível não mencionar. Algumas delas pouco sabem sobre o que vai escrito e sobre o que é preciso para fazê-lo. No entanto, sem essas relações, sem essas presenças ou ausências, não haveria este trabalho, cuja história é parte da minha história.

A minha gratidão:

Às educadoras de creches que, desde que me aproximei desse campo têm me proporcionado inúmeras experiências de crescimento profissional e, sobretudo, pessoal. São mulheres cujo esforço me impressiona e alimenta a minha confiança nas possibilidades humanas. Sou especialmente grata à Rose, Gilvany, Maria Alice, Gessi, Do Porto, Janaíce e Cristina pela receptividade, pela confiança e pela entrega; pelo tempo e energia de que dispuseram ao participarem desta pesquisa. Repito aqui o que vai ao longo do trabalho: em boa parte dele, é sobre a interpretação dessas mulheres que faço a minha, não mais legítima do que a delas.

Às coordenações das creches em que atuavam essas educadoras pela disponibilização de espaço e tempo para a realização das entrevistas.

À Edna, pela generosidade em disponibilizar informações tanto do MLPC quanto de outras situações que muito me ajudaram na elaboração deste trabalho. No MLPC, contei também com a acolhida e a ajuda de Maurício, que carrega a história desse movimento e de Telma que se dispunha a mostrar os arquivos, além do impagável cafezinho no meio da manhã.

Às funcionárias do Centro de Memória da Justiça do Trabalho, Valéria e Ana Maria, que gentilmente permitiram a consulta às ações trabalhistas movidas por funcionários de creches comunitárias.

À diretoria do MLPC que autorizou, com desprendimento e confiança, a pesquisa nos arquivos do movimento e o acompanhamento de assembléias, condições essenciais para esta pesquisa.

Ao Cláudio, diretor do SENALBA, pela abertura com que em muitos momentos refletiu e ofereceu informações sobre a atuação do sindicato e a organização das educadoras.

Ao Luiz Alberto, que no processo de orientação deste trabalho, mais do que dizer o que fazer propôs questões fundamentais para a compreensão da experiência humana no

mundo contemporâneo. Sou consciente de que apenas posso persegui-las, e muito grata por poder compartilhar algumas de suas inquietações teóricas.

À Amélia, amiga querida, referência singular na minha vida. A minha gratidão pelo apoio instigante, pela confiança desde sempre. Pela sua capacidade única de fazer as perguntas mais simples e as mais fundamentais para o educador: as que dizem respeito às relações humanas, suas condições e suas possibilidades. E, fundamentalmente, por reconhecer como legítimas cada pergunta, cada dúvida, cada situação, cada pessoa.

À Alice, amiga querida de tantos anos, por compartilhar comigo suas inquietações, suas dúvidas, suas apostas, além de preciosas informações – um telefonema, uma conversa no intervalo de uma assembléia – para a costura desta tese.

À Regina, amiga querida, que me acompanhou em algumas reuniões com as educadoras, com quem compartilho questões, dúvidas e apostas nas possibilidades dessas mulheres que se dedicam à educação infantil em Belo Horizonte.

À Lane, amiga querida, pelo apoio desde os meus primeiros passos nesse campo. Pela amizade, sempre.

Aos colegas do doutorado, especialmente à Isabel Antunes, Zenólia, Ged e Iza pela convivência e pela escuta sempre atenta.

À Maria José, secretária do NEJA, pelo carinho e pela disponibilidade permanente.

Às funcionárias da secretaria da Pós-graduação, especialmente à Rose e Gláucia pela competência, seriedade e disponibilidade com que sempre me receberam.

À Marli, da Biblioteca da FAE, pelo carinho, atenção, dicas e pela competente orientação quando o caminho eram os livros, artigos e teses.

Aos amigos e amigas do PRODOC: Inês, Ana Lúcia, Isabel Antunes, Santuza, Wagner, Dolores, Zezé, Samira, Anna Salgueiro, Zenaide e Simone, companhias ao longo de todo o percurso do doutorado.

Aos amigos e amigas do Fórum UFMG de Educação Infantil, em especial Zé Alfredo, Beth, Fátima e Marília pela convivência respeitosa e enriquecedora.

À Isa, amiga querida, sempre atenta, cuidadosa, de quem só se ouve palavras de incentivo e confiança. Uma pessoa que sabe como poucas ver o que há de bom em tudo e em todos.

À Tucha, que com cuidado e respeito realizou a revisão do texto, sempre entrando na minha referência, na minha história. Nos momentos em que discutíamos as suas sugestões, encontrei uma parceira, alguém que se tornava cúmplice do meu trabalho.

À Márcia, que generosamente deixou comigo sua dissertação e anexos, os quais muito me auxiliaram na elaboração desta tese; e pelo permanente bom humor tão importante para tornar nossas tarefas mais leves.

À Elizabeth, pela seriedade com que realizou as versões em língua estrangeira do resumo.

Ao Marco Aurélio pelas ricas e respeitadas discussões sobre o meu trabalho, durante as aulas na FAFICH.

À Carmelita, por tantos anos de dedicação à nossa casa, condição tão importante para que eu pudesse me dedicar a este trabalho.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de doutorado, o que me permitiu manter dedicação exclusiva a este trabalho.

Aos amigos, Tatá, Aninha, Mariana, Lucca, Zé Alfredo e Beth que tornaram esse período da tese mais alegre, mais cheio de vida, com os quais compartilhei momentos realmente bons, prazerosos.

Aos meus pais, pelo exemplo de luta e esforço. Pelas condições oferecidas com grande sacrifício, que ao longo da minha vida permitiram construir um caminho seguro. Aos meus irmãos Renato, Ione, Rubens, Inês e Ricardo, presenças que, sem precisar dizer, oferecem segurança à minha existência. À Ilma, irmã querida que não está mais entre nós, lembrança de que viver pode ser simplesmente, viver. Aos meus sobrinhos queridos, Paulinho, Daniel, Renatinho e Arthur, alegrias da nossa casa.

Às minhas filhas Carol e Isabella, por existirem; pela felicidade impossível de dizer ou de escrever, porque me falta o dom da poesia; pela simplicidade desconcertante que manda descansar quando se está cansado, dormir quando se tem sono e terminar a tese quando ela está terminada. E, se não bastasse, uma olhada na tela do computador identifica um erro qualquer, da leitura despreziosa de uma versão impressa sai uma sugestão de construção de uma frase. Queridas, minha gratidão eterna.

Ao Luciano, meu querido. Por compartilhar a vida e, nela, as inquietações, mais que teóricas, vitais. Por compartilhar idéias, dúvidas, desejos, sonhos. Pela generosidade da escuta, pela sintonia com minhas questões; pela paciência, especialmente nos momentos em que este trabalho invadia os tempos e espaços da família. Pela firmeza carinhosa com que também soube ajudar a estabelecer os saudáveis limites entre trabalho e outras dimensões da vida. Por saber cuidar, a minha gratidão, sempre.

SUMÁRIO

Resumo

Résumé

Summary

Lista de siglas

Introdução	15
Capítulo I: CUIDADO INFANTIL NO ESPAÇO PÚBLICO: uma construção histórica	49
1 Família, mulher e criança: um reencontro no espaço público	50
1.1 A socialização na primeira infância: problema da esfera pública?	54
1.2 A criança pequena e a socialização	60
1.3 A criança de 0 a 6 anos e o debate sobre a pré-escola	62
2 A construção do lugar da criança no espaço público	71
2.1 A creche: objeto da luta popular urbana	81
2.2 O objeto da luta do MLPC: as crianças e a creche	84
Capítulo II: PROFISSIONAL DE CRECHE: profissional da educação?	113
1 Cuidar e educar crianças em creches: uma profissão?	118
1.1 Profissão e profissionalização	121
1.2 Da pajem à professora	126

1.3	Profissional de creche: professora?	136
2	Educadoras de creche: como se vêem e o que pensam do trabalho em creches	140
2.1	Ainda o substituto materno	150
2.2	Direito a quê?	161
 Capítulo III: A EXPERIÊNCIA SOCIAL DA PROFISSIONAL DE CRECHE EM BELO HORIZONTE: estratégias individuais e coletivas no processo de diferenciação e luta por reconhecimento social		166
1	O processo de diferenciação dos interesses da trabalhadora de creche do conjunto do MLPC	172
1.1	Fluxos de conhecimento e reconhecimento externo: condições de auto-reconhecimento	174
2	As Profissionais de creche: experiência social	194
2.1	GAPEI: o MLPC como possibilidade (recurso) para o início do processo de organização das funcionárias das creches	194
 Capítulo IV: PROFISSIONAIS DE CRECHE EM BELO HORIZONTE: os impasses na construção da ação coletiva		219
1	A mobilização das profissionais de creche: <i>nós</i> , quem?	222
1.1	Conhecer-se para reconhecer: um trabalho de integração e auto-reconhecimento	223
1.2	Sindicato e creche: um diálogo difícil.	228
1.3	MLPC e GAPEI: uma incursão pelo universo sindical	233
2	Reconhecimento e reciprocidade relativas: impasses da relação Profissional de creche comunitária/MLPC/Poder Público	242
2.1	Convenção coletiva de trabalho: forçando a definição de outros atores	251
2.2	Ser dirigente sindical: ressignificando a experiência	255
 Conclusão		271
 Referências Bibliográficas		277

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar a trajetória de construção das profissionais de creche como um grupo profissional do campo da educação. Essa construção foi tomada como um processo que envolve diferentes segmentos (movimentos de bairro, pesquisadores, técnicos de ONGs, Poder Público). Por meio de suas ações e interações (organização e luta por financiamento de creches comunitárias, produção acadêmica, apoio às ações comunitárias, normalização e financiamento do atendimento em creches) cada segmento constrói um sistema no qual se produzem referências a respeito da educação da criança pequena, evidenciando tratar-se de um campo disputado por atores diversos com orientações distintas.

A perspectiva teórica adotada foi a da Teoria da Ação Social, especificamente as abordagens desenvolvidas por Alain Touraine, François Dubet, Alberto Melucci e Anthony Giddens. As categorias centrais utilizadas para a compreensão do objeto deste estudo foram: *sistema de ação*, *experiência social*, *identidade coletiva* e *reflexividade*. As análises realizadas basearam-se na idéia de que o sujeito social se constrói na articulação de lógicas de sua experiência, a qual compreende os processos de integração, a formulação e utilização de estratégias e a capacidade de tomar distância de suas ações. Essa capacidade de reflexão e de crítica é, no entanto, limitada. As possibilidades de construção do sujeito social estão em permanente elaboração e ocorrem na tensão entre uma integração aos papéis estabelecidos, os interesses individuais e coletivos e a possibilidade de participar da construção de um novo quadro para a educação infantil na cidade.

A pesquisa permitiu perceber que nos diversos âmbitos em que tanto a creche quanto o profissional de educação infantil são tomados como objeto de atenção configura-se um campo de disputas; que nesse campo as imagens da criança, da mulher, da família e da própria creche são construídas com base na experiência social dos envolvidos, o que leva a uma pluralidade de imagens convivendo no mesmo sistema de ação; que, em suas experiências, as profissionais de creche diferenciam-se da luta mais ampla pelos direitos das crianças ao mesmo tempo em que fundam a legitimidade de suas demandas no direito à educação infantil, hoje consagrado na legislação brasileira.

RESUME

L'objectif de ce travail est de décrire et d'analyser la trajectoire des professionnels de la petite enfance qui travaillent en crèche et constituent un groupe professionnel appartenant à part entière au domaine de l'éducation. Cette construction fait partie d'un processus qui implique différents segments de la société (mouvements de quartier, chercheurs, spécialistes d'ONG, Pouvoirs Publics). Par leurs actions et interactions (organisation et lutte pour obtenir des financements pour les crèches communautaires, production académique, soutien des actions communautaires, normalisation et financement de la prise en charge en crèche) chaque segment construit un système producteur de références concernant l'éducation de la petite enfance, mettant ainsi en évidence le fait qu'il s'agit là d'un domaine disputé par différents acteurs ayant des orientations distinctes. La perspective théorique adoptée ici est celle de la Théorie de l'Action Sociale, tout particulièrement les abordages développés par Touraine, François Dubet, Alberto Melucci et Anthony Giddens. Les catégories centrales utilisées pour la compréhension de l'objet de cette étude seront celles du *système d'action, de l'expérience sociale, de l'identité collective et de la réflexivité*. Les analyses entreprises ont été basées sur l'idée que le sujet social se construit à partir de l'articulation des logiques de l'expérience, laquelle comprend les systèmes d'intégration, la formulation et l'utilisation de stratégies ainsi que la capacité de prendre ses distances par rapport à ses propres actions. Cette capacité de réflexion et de critique est cependant limitée. Les possibilités de construction du sujet social sont en permanente élaboration et

surgissent de la tension qui existe entre une intégration des rôles établis, les intérêts individuels et collectifs et la possibilité de participer à la construction d'un nouveau cadre pour l'éducation infantile dans la ville. Ces recherches ont permis de percevoir que, dans les différents contextes dans lesquels les crèches ainsi que les professionnels de l'éducation infantile sont pris comme objet d'étude, un terrain de disputes apparaît toujours. Elles ont aussi mis en évidence que, sur ce terrain, les images de l'enfant, de la femme, de la famille et de la propre crèche sont construites à partir de l'expérience sociale de tous ceux qui y sont impliqués et que par leurs propres expériences, les professionnels de la crèche se démarquent de la lutte, plus générale, des droits de l'enfant tout en ancrant la légitimité de leurs revendications sur le droit à l'éducation infantile, droit pleinement reconnu aujourd'hui par la législation brésilienne.

SUMMARY

The aim of this research is to describe and analyze the process through which nursery school professionals are organizing themselves into a professional group fully belonging to the educational field. This construction is being considered as a process involving different segments (neighborhood associations, researchers, NGOs and Public Authorities). Through their actions and interactions (the organization of local nursery schools, the related issue of fund-raising, academic production, support for community actions, the normalization and financing of nursery school vacancies), each segment constructs a system whereby references concerning infant education are produced. This particular field has therefore proved to be of particular interest to different actors having different orientations.

The theoretical perspective adopted here has been that of Social Action, especially the approach developed by Alain Touraine, François Dubet, Alberto Melucci and Anthony Giddens. The central categories which were employed to understand the object of this study were: *action system*, *social experience*, *collective identity* and *reflexivity*. The analyses undertaken were based on the idea that social subjects construct themselves from the logics of their experience which contains integration processes, the formulation and utilization of strategies and the capacity to distance themselves from their own actions.

This capacity to reflect and criticize is, however, limited. The construction of social subjects is in constant elaboration and takes place in the existing tension between the integration of well-established roles, individual and collective interests and the possibility to participate in the construction of a new framework for childhood education at a city level. This research has enabled us to show that, in the different environments where both nursery schools and infant educators were being considered the focus of attention, some controversy has occurred. It has also showed that the images of children, mothers, families and nursery schools are based on the social experience of the people involved and has led to a plurality of actions within a given action system. The claims of nursery school educators, based on the experience mentioned above, have been distinct from the more general fight for children's rights, although they too have founded the legitimization of their claims on the right to children's education which is well-recognized today by Brazilian law.

LISTA DE SIGLAS

AACC - Associação de Apoio a Creche Comunitária Casa da Vovó

ACENDE - Associação de Apoio a Comunidades e Núcleos de Educação Popular

AMEPPE - Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert

ASKE - Assistência Social Kennedy

CAPC: Centro de Apoio a Projetos Comunitários de Fortaleza/CE

CAPE - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (FAE/UFMG)

CEI – Centro de Educação Infantil/SMED

CESE - Coordenadoria Ecumênica e Serviço

CFEI - Curso de Formação do Educador Infantil

CLMT - Centro de Libertação da Mulher Trabalhadora de Ibitiré/MG

COEDI – Coordenação de Educação Infantil – MEC

COMAMM - Comissão de Assuntos Municipais do MLPC

CMEBH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CPP – Coordenação de Política Pedagógica da SMED

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FaE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FDDCA – Frente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
FENAC - Federação Nacional da Cultura
FEBEM – Fundação do Bem Estar do Menor
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
Fórum DCA – Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
GAPEI – Grupo de Apoio ao Profissional da Educação Infantil
IDC - Instituto de Desenvolvimento da Criança de Nalta/RN
IMS - Instituto Marista de Solidariedade
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
IRHJP - Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MIEIB – Movimento Interfóruns do Brasil
MEC – Ministério da Educação
MLPC – Movimento de Luta pró-Creche
OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-escolar
ONG – Organização Não-Governamental
PACS - Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PFEIBH - Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte
PRONAICA/MEC - Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SAAE - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar
SACTS - Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social
SAS/MPAS – Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social
SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SEGRAC - Sociedade Editora e Gráfica de Ação Comunitária

SENALBA - Sindicato dos Empregados em Entidades de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Minas Gerais.

SERVAS – Serviço Voluntário de Assistência Social

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SINPRO - Sindicato dos Professores

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

Neste trabalho analisam-se os processos de construção da ação coletiva das profissionais de creches comunitárias de Belo Horizonte, bem como o momento atual da trajetória dessas mulheres, em que elas passam a ocupar espaço político de defesa de seus interesses, organizando-se como categoria profissional e integrando o universo sindical. A inserção dessas mulheres no ambiente da disputa política, no qual os conflitos são mais acirrados, faz da ação coletiva uma situação de construção de outras identidades sociais e de possibilidade de construção de identidades políticas. A referência ao lugar em que hoje elas se encontram, por meio da metáfora, *no coração da cidade*, expressa a ambigüidade da experiência vivida por elas. Ao mesmo tempo em que referenciam o seu trabalho, em grande parte, na esfera privada, buscam incorporar outras referências além da dimensão do cuidado e das relações de afeto e lutam por reconhecimento público, tanto do ponto de vista simbólico quanto material.

O objetivo central deste trabalho é apreender as possibilidades de subjetivação na experiência social dessas mulheres. A tese aqui defendida é a de que as profissionais de creches comunitárias constituem suas identidades profissionais e políticas na sua experiência social, que envolve um processo de auto-reconhecimento e de reconhecimento recíproco: entre si, entre esse grupo e parceiros, e entre elas (as profissionais de creche) e “adversários” sociais no sistema de ação relativo à Educação Infantil.

Considero importante descrever a trajetória da construção desta tese articulada ao quadro teórico que a orientou. Essa opção implicou trazer para esta introdução, além dos elementos de minha própria trajetória nessa área, o desenvolvimento do pensamento de alguns teóricos que, no campo sociológico, têm buscado construir uma teoria do sujeito. Formulado inicialmente como a emergência da *profissional de creche* no contexto das transformações institucionais pelas quais a atenção à primeira infância vem passando nas três últimas décadas, a natureza do objeto da pesquisa fez com que as análises fossem conduzidas para a dimensão relacional da constituição dos *sujeitos* que integram esse *sistema de ação*, sendo central a relação adulto – criança na sociedade brasileira contemporânea.

Vindo de uma formação inicial que priorizava a Educação de Jovens e Adultos, a minha própria inserção nessa área – o atendimento à criança em creches – trazia como motivação inicial intervir e pesquisar focalizando os processos de formação de mulheres

adultas com baixa escolaridade que atuavam nas creches. Nesse processo, a criança pequena constituía o *conteúdo* do trabalho das educadoras de creches, cuja atuação supunha poder tornar-se mais rica quanto mais elas próprias pudessem se desenvolver, ampliar seus conhecimentos e refletir sobre si mesmas.

As condições objetivas de funcionamento de uma rede de atendimento a crianças baseada na mobilização da *comunidade* com uma intervenção insuficiente do Poder Público, tanto do ponto de vista da manutenção financeira dessas ações quanto da fixação de parâmetros que regulassem essa atividade na esfera pública, relativizavam o potencial transformador da realidade por meio da criação de oportunidade de acesso a formação para educadoras dessas instituições. A minha própria experiência de trabalho com essas educadoras e, posteriormente, com pesquisas que as tomavam como sujeitos foram desvendando um universo intenso de desenvolvimento humano para adultos e crianças. De um lado, os esforços que boa parte dessas instituições e educadoras realizava cotidianamente para aprimorar o serviço prestado às comunidades onde se inseriam revelavam, a despeito da precariedade e dos grandes problemas que essa forma de atendimento apresenta, uma capacidade de busca de soluções e de mobilização surpreendente diante da exigüidade dos recursos com que se contava para criar creches e fazê-las funcionar. Essa situação era algo que me movia a compreender os sentidos das ações dessas pessoas insistentemente definidas pelas carências e pela negação, seja do ponto de vista material, seja do ponto de vista simbólico.

Tomo, então, as experiências de criação de creches comunitárias, bem como os processos de organização de lideranças comunitárias para o fortalecimento de suas ações e para a luta por direitos sociais, como parte do processo mais amplo de construção da área da Educação Infantil no Brasil. Isso não significa desconsiderar a assimetria quando se arrolam os diversos segmentos – academia, Poder Público, demais organizações da sociedade civil – que se envolveram com o debate teórico e político-ideológico a respeito das responsabilidades para com a criança pequena. É com esta perspectiva, a de que as creches comunitárias e o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC) que as congrega são atores legítimos em um campo de disputas (sistema de ação), que insiro as experiências das *profissionais de creche* no universo de constituição da área do atendimento à criança pequena.

Dentre os diversos grupos sociais que se mobilizaram e se mobilizam em torno das questões relativas à primeira infância, a escolha das experiências das profissionais de creche justifica-se sob diversos pontos de vista: a necessidade de conhecimento dessa realidade para fundamentar uma intervenção que assegure formação de qualidade orientada para assegurar direitos de crianças e educadores; o lugar central conferido ao profissional para a formulação de políticas de atendimento à primeira infância (BRASIL, 1994, 1995; UNESCO, 2002); o fenômeno de organização desse segmento, que busca intervir na constituição dessa área na cidade, trazendo novos elementos para pensarmos a educação básica de modo geral e a Educação Infantil de modo específico; e, especialmente, a possibilidade de eleger a experiência das educadoras como dotada de sentidos, e não apenas como prática a ser transformada, ainda que se reconheça que não apenas a delas, mas a de todo educador, deve ser objeto permanente da reflexão, tendo como fim último a promoção humana das crianças, dos jovens e dos adultos.

Parto de constatações anteriores (SILVA, 1998; 1999; 2001) de que trabalhar em creche configura-se, para boa parte das educadoras e demais funcionárias, oportunidade de trabalho para mulheres de bairros de periferia, mas que não se resume somente a essa dimensão. Ao analisar histórias de vida de mulheres que se inseriram nesse ambiente em condições ainda mais precárias do que as atuais, nele permanecendo por vários anos, pude verificar a existência de uma busca por inserção em um espaço que se constituiria, para elas, em um universo simbólico rico, que permitiria não apenas obter o próprio sustento, mas também compreenderem-se melhor, uma vez que são impelidas a forjar uma compreensão do ser humano e da própria história pessoal a partir da criança. Além disso, no universo dos bairros de periferia, os significados que o trabalho na creche comunitária possuem não correspondem às avaliações que fazemos a partir de parâmetros de qualidade construídos em outras realidades e com base em lógicas distintas das que compõem essas ações comunitárias. Em tais contextos algumas creches comunitárias constituem referência importante para os moradores, fonte de informação a respeito, por exemplo, do acesso ao posto de saúde ou do cadastramento escolar, dentre outros. Conseqüentemente, os seus funcionários gozam de certo reconhecimento social na localidade, sendo este um dos sentidos do empenho dessas pessoas nessas ações comunitárias (SILVA, 1999).

Após esse trabalho, em que o plano individual foi mais enfatizado, procurei nesta pesquisa analisar os processos de participação na ação coletiva, com o objetivo de compreender a construção desse sujeito – profissionais de creche –, inexistente até muito recentemente e hoje aspecto central da reflexão a respeito da Educação Infantil. Tal reflexão, em geral, enfatiza as ausências, as faltas, tendo em vista que toma como questão o direito de todas as crianças a um atendimento de qualidade, cuja definição passa por outra racionalidade: a do direito universal, e não a do atendimento a necessidades locais. Tomar positivamente as experiências dessas pessoas, como no caso da pesquisa a que me propus, não significa negar as condições subalternas¹ em que se encontram educadoras e crianças das camadas populares. O reconhecimento das condições objetivas em que se encontram tanto as crianças quanto aquelas que se encarregam do seu cuidado e educação nessas instituições não retira dessas experiências o caráter de *ação social*, dotada de *sentidos*, ou seja, ações normativamente orientadas em um campo de disputas (TOURAINÉ, 1996).

As profissionais de creche constituem um grupo específico cuja origem está na criação mesma dessas instituições. Suas relações com as creches, no entanto, são distintas das relações estabelecidas pelas lideranças comunitárias que as dirigem/coordenam. Em Belo Horizonte, não apenas foram criadas creches comunitárias, como também se organizou um movimento popular de reivindicação ao Poder Público com o objetivo de obter subvenção para assegurar o seu funcionamento. Esse movimento, o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), congrega essas creches, que se constituíram em um universo marcado pela heterogeneidade, seja relativamente às condições materiais, seja em relação à maior ou menor participação da comunidade em sua gestão, dentre outros aspectos.

Dessa forma, essas creches que contam com pessoas contratadas para a realização de suas atividades-fim são representadas pelo MLPC diante do Poder Público, mas são, ao mesmo tempo, instituições empregadoras. No processo mesmo de

¹ A categoria do subalterno está sendo tomada aqui, conforme proposto por José de Souza Martins (1989), que se refere aos diversos grupos sociais que vivem processos de subalternização como um processo integrado ao desenvolvimento das sociedades modernas, e não como fazendo parte de condições arcaicas ou pré-modernas. Para ele, essa referência permite entender “a diversificação de concepções, motivos, ponto de vista, esperanças, no interior das diferentes classes e grupos subalternos” (p.98), ganhando assim dimensões mais amplas. Para o autor essa categoria “não expressa apenas a exploração, mas também a dominação e a exclusão econômica e política” (p. 99).

transformação da área da Educação Infantil, especialmente a partir da regulamentação da educação da criança pequena, as funcionárias dessas instituições passaram a se organizar, configurando-se, assim, uma ação coletiva que nasce a partir de outra, uma vez que, como será analisado, há uma forte imbricação entre o processo de organização das profissionais e a organização das creches no MLPC. Essas funcionárias das creches criaram, a partir de 1995, o *Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil* (GAPEI), em um processo de constituição de lideranças e de mobilização desse segmento para a defesa de seus interesses específicos.

Estudos anteriores a respeito da luta por creche no Brasil a definiram, no contexto das lutas urbanas, geralmente como movimentos reivindicativos por serviços de consumo coletivo (GOHN, 1985; FILGUEIRAS, 1992). Em tais análises já se havia observado a inexistência, nesses movimentos, de uma categoria social oposta, havendo, então, um direcionamento para o Estado provedor das necessidades básicas. O contato com esses trabalhos (e com a literatura a respeito dos movimentos sociais urbanos no Brasil e na América Latina) levaram-me a refazer o caminho da compreensão desse tipo de ação coletiva, inserindo-a no campo cultural não como uma unidade, mas como parte de um processo de transformação cultural por meio de diferentes ações, processos normativos e de produção de conhecimentos, nos quais o enfrentamento político-ideológico exerce importante papel.

Nessa direção, o movimento social a que me refiro aqui não se restringe ao Movimento de Luta Pró-Creche de Belo Horizonte ou ao processo de organização das trabalhadoras das creches comunitárias, mas ao movimento que re-define o lugar da criança na sociedade brasileira contemporânea, originado por ações diversificadas, fragmentadas, contraditórias e, por vezes, opostas umas às outras. Trata-se de um movimento social de transformação de imagens e de luta política na qual as relações de poder eram colocadas em xeque, especialmente no que concerne às relações entre os sexos e entre as gerações. A subordinação feminina, a inexistência da criança como sujeito social, objeto do direito e da justiça, ao lado de uma infinidade de problemas sociais decorrentes das profundas transformações da sociedade brasileira na segunda metade do século XX, foram objeto da luta política, da mobilização individual e coletiva, colocando a dominação e a exclusão social no centro do debate político e da organização da sociedade civil.

Pode-se identificar na história recente – especialmente no contexto da redemocratização no Brasil, com os processos de reorganização da sociedade civil a partir dos anos 70 – a convergência de ações que se voltaram para a construção de direitos sociais e políticos (cf. DAGNINO, 1994; TELLES, 1994; 1999). Isso não quer dizer, no entanto, que os sentidos das diversas ações sejam os mesmos, inclusive quando referidos àquelas localizadas na sociedade civil e tendo como objeto as mesmas questões ou situações sociais. Ao contrário, é um campo em disputa. A educação da criança pequena em jogo nas lutas populares urbanas possui sentido muito distinto da que vem sendo construída pelo pensamento acadêmico, malgrado haja convergências importantes, em um processo de mútua alimentação.

No caso específico da creche, o debate político-ideológico tem buscado construir a creche como instituição positiva legitimamente utilizada por pais e mães para o compartilhamento do cuidado e educação dos filhos pequenos. Já as lutas populares urbanas colocaram ênfase no atendimento a necessidades de guarda e educação de crianças de famílias pobres que a reivindicavam como condição para a melhoria das condições mais gerais de vida. Trata-se de dois processos distintos, que se articularam em um momento específico da história brasileira – a partir dos anos 70 – e desencadearam processos de construção de uma nova imagem para a creche (positiva), mas com sentidos diferentes, evidenciando um campo em disputa entre grupos diversos da sociedade brasileira.

Entre os movimentos feministas, vemos o debate político ideológico sendo enfrentado com o objetivo de questionar os limites entre a ação da família e do Estado no que concerne ao cuidado da primeira infância, no qual se postulou a construção de parâmetros “racionais” para a atuação com crianças pequenas nessas instituições. Entre os movimentos populares, a busca por provimento de condições para um atendimento reconhecido como da esfera privada levou à construção de referências para o trabalho em creches assentes em princípios que conferiam ao espaço público sentidos distintos da concepção moderna a esse respeito.

Tanto os processos vivenciados pelos atores que se envolveram na organização e luta por creches quanto a constituição de um ideário que legitima a intervenção pública com relação a crianças pequenas somente podem ser compreendidos à luz do gênero como categoria analítica que “corta” o objeto de análise desta tese em pelo menos dois

sentidos: de um lado, a *desnaturalização* das funções maternas com relação à criança por meio do esforço teórico e da luta política; de outro, o reconhecimento do gênero como dimensão estruturante das relações sociais (SCOTT, 1999), que faz com que não apenas a esmagadora maioria das pessoas que atuam em Educação Infantil seja composta por mulheres, como também institui as representações a respeito desse trabalho (e das instituições que o realizam) com base nas representações sobre o gênero em nosso sistema social.

Scott (1995) destaca que o termo *gênero* vem sendo construído no campo científico, por pesquisadoras feministas, com o objetivo de se referirem à organização social das relações entre os sexos, de modo a enfatizar o seu caráter fundamentalmente social, o que implica a rejeição do determinismo biológico. Nessa direção, a ênfase recaiu exatamente no aspecto relacional das definições normativas da feminilidade postulando-se que mulheres e homens são definidos em termos recíprocos. Essa autora salienta ainda que os estudos sobre gênero inscrevem-se no movimento de transformação dos paradigmas disciplinares nas ciências sociais, no qual essa categoria analítica se associa à da raça e à da classe em estudos cujos sujeitos eram, em geral, categorias oprimidas. Por intermédio desses estudos buscava-se desvendar os sentidos dessa opressão.

Scott afirma, no entanto, que a realização de estudos descritivos nos quais as relações de gênero são o centro das análises não foram suficientes para que estas adquirissem o estatuto de categoria analítica indispensável à compreensão das relações sociais privadas e públicas. Na sua perspectiva, enquanto restrita às novas temáticas que se tornavam objetos de estudo (família, criança, sexualidade), o conceito de gênero não contribuiria para explicar questões como a divisão sexual do trabalho. Para ela, é preciso

conceder uma certa atenção aos sistemas de significados, quer dizer, aos modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência. Sem significado, não há experiência; sem processo de significação, não há significado (SCOTT, 1995, p.82).

Assim, a busca de causalidade para as situações concretas analisadas reside não na busca de uma causalidade universal, mas de uma explicação baseada no significado, o que implica articular as análises voltadas para o sujeito individual às análises da organização social, sendo ambas consideradas cruciais para compreender como funciona o gênero. Scott define o gênero articulando essas duas dimensões:

O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 87).

No tocante à primeira proposição, a autora afirma que, como elemento constitutivo das relações sociais, o gênero baseia-se: em símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações simbólicas (freqüentemente contraditórias); em conceitos normativos que expressam interpretações; numa concepção de política, bem como numa referência às instituições e à organização social, extrapolando-se o nível das relações entre os sexos (no lar e na família) para incluir o mercado de trabalho, a educação, o sistema político; e, finalmente, na consideração da identidade subjetiva, uma vez que nem homens nem mulheres cumprem permanente e literalmente as prescrições de sua cultura ou das categorias analíticas, o que impõe o exame da maneira pela qual “as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacioná-las com outras organizações históricas específicas” (SCOTT, 1995, p.87).

Relativamente à segunda proposição, a autora enfatiza que, uma vez que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder, as representações a seu respeito estruturam a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Dessa forma, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder.

Assim, tanto a constituição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica no Brasil quanto os processos de construção do profissional para essa área (seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista da experiência social dos sujeitos individuais e coletivos) estão sendo entendidos como construções de imagens, representações de um campo que tem no processo de construção das relações de gênero um de seus eixos estruturantes.

Tomando o MLPC e o processo de organização das profissionais de creches como ações coletivas que integram o campo da Educação Infantil – em construção –, torna-se necessário compreendê-los no contexto das relações em que se constituem. Por meio do conceito de *sistema de ação* no âmbito das teorias da ação social, procuro, então, apreender os processos de constituição das integrantes dessas ações como *sujeitos sociais*.

A análise da ação social insere-se em uma vertente sociológica construída com base na *crítica da modernidade*, ou seja, tomando a própria sociologia como campo teórico tributário do desenvolvimento das sociedades ocidentais modernas. Neste trabalho, apóio-me nas construções teóricas de Alain Touraine, Alberto Melucci, Anthony Giddens e François Dubet, cujos aportes oferecem uma abordagem das sociedades contemporâneas que permite fugir das interpretações objetivistas sem, no entanto, deixar de considerar a totalidade, ou seja, o sistema social. Tais abordagens permitem apreender os processos constitutivos dos sujeitos sociais por meio das relações entre os atores e o sistema. Nessas abordagens, o *sentido*, como definido em Weber, se verifica na ação e define-se como as orientações subjetivas de ações normativamente orientadas (WEBER, 1984), em um campo de historicidade.

A noção de *historicidade* (ao lado das noções de movimento social e de sujeito) adquire relevo no pensamento de Touraine. Mais do que significar o caráter histórico dos fatos sociais, ele utiliza o termo para designar a capacidade de uma sociedade produzir-se a si mesma. Trata-se, segundo esse autor, da luta para dar formas sociais distintas às mesmas orientações culturais. Citando como exemplo o conflito que opõe operários e industriais em uma sociedade industrial, Touraine afirma que ambos desejam o progresso, a gratificação diferenciada, etc., mas

combatem um contra o outro pelo controlo social dessa cultura industrial, para dar formas sociais diferentes às mesmas orientações culturais. O mecanismo social central é o conflito através do qual um campo de historicidade, um conjunto de modelos culturais, é transformado num sistema de relações sociais – que são sempre relações desiguais, relações de poder (TOURAINÉ, 1996, p.69).

Assim, toda a sua teoria funda-se em um projeto de rearticulação das relações entre o ator e o sistema social, rejeitando tanto o projeto da sociologia clássica, na qual a

sociedade e o ator se identificavam, sendo este último uma versão subjetiva do sistema, quanto as análises contemporâneas que elevaram o interesse individual ao centro da análise sociológica. Para ele, a unidade do sistema não está na correspondência entre este e os atores, mas em dizer que “ele (o sistema) é o campo onde se produz a historicidade, aposta dos conflitos sociais e fundamentado na consciência do sujeito” (TOURAINÉ, 1996, p.28). Para Touraine, o sujeito é aquele indivíduo que deseja criar uma história pessoal e dar um sentido ao conjunto das experiências da vida individual (TOURAINÉ, 1995). O indivíduo, na sua perspectiva, torna-se sujeito quando se opõe à lógica de dominação social em nome da lógica da liberdade, da livre produção de si. Sua perspectiva associa a possibilidade do sujeito aos movimentos sociais (TOURAINÉ, 1996) uma vez que, para ele, os movimentos sociais lutam pelo controle dos modelos culturais, da historicidade:

Um movimento social é uma ação conflitual pela qual certas orientações culturais, um campo de historicidade, são transformados em formas de organização social, definidas tanto por normas culturais gerais como por relações de dominação social (TOURAINÉ, 1996, p.101).

Distingue movimento social de lutas reivindicadoras afirmando que o movimento social

visa sempre à realização de valores culturais, ao mesmo tempo que à vitória sobre um adversário social. Uma luta reivindicadora não é por si mesma um movimento social, ela pode ser defesa corporativa, utilização da conjuntura sobre o mercado de trabalho e até pressão política (TOURAINÉ, 1994, p.254).

Ao propor outra representação da vida social, advoga a substituição da noção de sociedade pela noção de *ação social*, na qual busca estabelecer a interdependência entre ator e sistema, “graças à idéia de sistema de ação” (TOURAINÉ, 1996, p.24). Nessa perspectiva, no lugar de um bloco único que funde cultura, organização social e evolução (a sociedade), procura criar um espaço de “problemas”, separando esses grandes conjuntos das ações humanas. Os atores definem-se, assim, pela sua

participação em um conjunto de relações sociais histórica e culturalmente determinadas, nas quais lutam contra formas de dominação e buscam construir suas identidades. A *historicidade* é a capacidade de ação das sociedades contemporâneas², noção que se articula à de *sistema de ação*, a qual, por sua vez, consiste em campos ou setores da vida social que contêm uma capacidade de gestão dos modelos culturais.

Touraine (1996, p.24) define a cultura como “um desafio, um conjunto de recursos e de modelos que os actores sociais procuram gerir, controlar, de que se apropriam ou cuja transformação em organização social negociam entre si”. E sobre os actores, afirma que “as suas orientações são determinadas pelo trabalho colectivo, pelo nível de acção (de produção de si) que as colectividades consideradas exercem sobre si mesmas” (nível da historicidade) (p. 24), reconhecendo ainda que um mesmo sistema social convive com níveis de historicidade distintos, não havendo uma simples sucessão de níveis menos elevados para os mais elevados.

Martins (2000) define a dinâmica da modernidade como “hesitações do moderno”, destacando que nos países do Terceiro Mundo, como o Brasil, ela se faz de modo inconcluso, no qual o que é considerado pré-moderno, como as misérias e a mentalidade produzida pelo desenvolvimento dependente, é, na verdade, parte do moderno. Para ele, é constitutiva da modernidade a denúncia “das desigualdades e dos desencontros que a caracterizam, pois a modernidade se propõe muito mais como estratégia de compreensão e de administração das irracionalidades e contradições da sociedade capitalista do que como disseminação ilimitada da racionalidade ocidental e capitalista” (p. 21). Nesta perspectiva, a convivência de níveis de historicidade distintos é parte do moderno e, na nossa realidade, expressão de um processo que se realiza mediante a exclusão de grande parcela da população do acesso a bens e serviços básicos.

Nesse movimento de produção e autoprodução da vida social, os indivíduos podem tornar-se sujeitos, na perspectiva proposta por Touraine, pelo distanciamento de

² Touraine designa as sociedades contemporâneas como sociedade *pós-industrial* ou sociedade *programada*, esta última querendo dizer sobre a sua “capacidade de criar modelos de gestão da produção, da organização, da distribuição e do consumo”. Distingue-a das sociedades industriais na medida em que nestas o investimento serve para transformar a organização do trabalho. “A passagem à sociedade pós-industrial efetua-se quando o investimento produz bens simbólicos, que modificam os valores, as necessidades, as representações, mais ainda do que bens materiais ou mesmo ‘serviços’. A sociedade industrial tinha transformado os meios de produção, a sociedade pós-industrial modifica os fins da produção, isto é, a cultura” (TOURAINÉ, 1996, p. 150).

suas ações e criações, tomando consciência de si mesmos como tais. Dessa forma, o reconhecimento de si e dos outros como sujeitos é constitutivo do ser sujeito. Insere-se em uma lógica da liberdade que difere do racionalismo que identifica o indivíduo ao universal e do pluralismo que define o indivíduo pela sua particularidade. Para Touraine (1994), a modernidade instaurou tanto os processos da racionalidade instrumental quanto a possibilidade do sujeito, significando cada um deles um modo de construção da experiência social. A subjetivação é, nessa perspectiva, um movimento cultural tanto quanto a racionalização, e ambas se encontram em conflito, a partir do qual o sujeito pode se definir. A idéia de sujeito, portanto, não pode ser tomada, nesta perspectiva, sozinha, pois:

é o par que ela forma com a idéia de racionalização que define as orientações culturais da sociedade moderna. [...] A racionalização está mais fortemente ligada à ação das forças dirigentes, enquanto que a subjetivação muitas vezes constitui o tema central do movimento social das categorias dominadas (p. 257).

Touraine define o sujeito articulando memória e projeto, ou seja, um nível de conservação e um nível de mudança, o que ele denomina como as duas faces do sujeito – uma defensiva, outra libertadora:

[...] um sujeito é sempre ao mesmo tempo liberdade e história, projeto e memória. Se for só projeto, individual ou coletivo, ele se confunde com suas obras e nelas desaparece; se for só memória, torna-se comunidade e deve submeter-se aos depositários da tradição (p. 315).

A referência aos atores nos conflitos sociais como a unidade de análise a partir da qual se procura compreender o movimento mesmo da historicidade significa que se reconhece a orientação desses atores, mais ou menos consciente, de disputar o controle ou de interferir ou transformar a imagem deles como atores sociais e do campo no qual se encontram. Na verdade, elevar o ator ao centro das análises para a compreensão das diversas dimensões da vida social significa não conferir a ela uma unidade. Tanto do ponto de vista político no qual essa unidade era identificada, e mesmo deveria ser assegurada pelos Estados Nacionais, quanto do ponto de vista econômico, em que o

conflito central entre as classes encaminharia para a construção de um novo modelo anticapitalista (TOURAINÉ, 1996, p. 58). Por outro lado, Touraine advoga também que não se trata de perspectiva pluralista que anula qualquer possibilidade de um conflito social central. Pelo contrário, defende a idéia de que,

nos países altamente industrializados, conflitos e debates atingem por si mesmos, de maneira autônoma, uma certa unidade que nada deve a nenhum princípio exterior tal como a intervenção do Estado. [...]. Mas o fato é que os conflitos sociais se organizam cada vez mais claramente em torno de uma aposta central bem definida, a saber o uso que a sociedade fará da sua própria capacidade de ação sobre si mesma [...]. A idéia de sociedade adquire por essa via um sentido novo, agora bem menos definido por instituições, por um poder central, por valores ou regras permanentes de organização social, que por esse campo de debates e de conflitos cujo desafio global é a utilização social dos bens simbólicos produzidos em massa pela sociedade pós-industrial (TOURAINÉ, 1996, p. 59).

A idéia de sociedade não mais define, para esse autor, um princípio de unidade da vida social, à qual os atores se integrariam ou buscariam transformar em termos de sentido da história ou de progresso social, cujas significações dependeriam dos interesses em jogo. A unidade da vida social passa a ser definida como o trabalho humano, em que a liberdade criadora é condição da historicidade do mundo moderno, tendo em vista que o homem se liberta tanto dos princípios transcendentais quanto das regras, costumes e valores que conferiam a ordem à sociedade (TOURAINÉ, 1996, p. 66).

O espaço da crítica, da liberdade, permite deslocar a noção do que é instituído para o que é instituidor, ou seja, “os mecanismos através dos quais as orientações culturais são transformadas em práticas sociais” (TOURAINÉ, 1996, p.67).

Giddens (1991, p. 13), também com o objetivo de propor uma lente interpretativa para a ação social nas sociedades contemporâneas, enfatiza o caráter único das instituições modernas, que não encontram precedentes na ordem social tradicional. O momento atual, tratado por diversos autores como pós-modernidade, não é, para esse autor, mais do que a radicalização das conseqüências da modernidade. Admitindo que muitas combinações do moderno e do tradicional podem ser encontradas na cena social,

afirma que um contraste com a tradição é inerente à idéia de modernidade, aquele referente à relação entre modernidade e reflexividade. Para esse autor,

com o advento da modernidade, a reflexividade assume um caráter diferente (do sentido fundamental no qual a reflexividade é uma característica de toda ação humana, portanto presente em todas as culturas). Ela é introduzida na própria base da reprodução do sistema, de forma que o pensamento e a ação estão constantemente retratados entre si”.

[...]

A reflexividade na vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter (GIDDENS, 1991, p. 45).

Trata-se, portanto, de uma reflexividade produzida e produtora do conhecimento sobre a própria ação. Nesse contexto, a apropriação *reflexiva do conhecimento* adquire centralidade, o que o autor define como inerente à condição moderna. Aqui também está presente a noção de *historicidade*, da autoprodução da sociedade por meio de uma reflexividade instaurada com o advento da modernidade, fruto do rompimento com formas tradicionais de monitoramento da ação em que toda “atividade ou experiência particular” é inserida “dentro da continuidade do passado, presente e futuro”.

Giddens eleva a um lugar central os conhecimentos sobre a própria sociedade, como parte de sua reflexividade. A circularidade do conhecimento social que é produzido e retorna à realidade alterando-a em sua natureza, projetando-a para novas direções, é tida por esse autor como a razão da instabilidade inerente ao mundo moderno (GIDDENS, 1991, p.153). Essa perspectiva permite compreender as creches e seus agentes como um dos sistemas de ação relativos ao campo do atendimento à primeira infância, os quais se relacionam com outros cuja natureza os torna distintos, mas ao mesmo tempo interdependentes. É o caso da produção de conhecimentos e da crítica ao direcionamento das políticas sociais (ou de sua ausência) para a infância e a família que ao mesmo tempo em que se alimentam dessa realidade, a ela retornam, transformando-a em alguma medida, ou, pelo menos, as representações a seu respeito.

A importância hoje conferida à profissionalização do trabalho em creches e à existência de um contingente de pessoas designadas como *profissionais de creches*, sobre as quais incidem os discursos políticos e acadêmicos, não faz dessa *identidade*

algo determinado, que necessitaria apenas ser representado. Ao contrário, conforme observou Scott (1999, p. 41), tratar as experiências sem torná-las fundamento essencial, supõe tratar a “emergência de conceitos e identidades como eventos históricos que precisam ser explicados”. E, além disso, considerar a “qualidade produtiva do discurso” sobre as identidades, considerando-se, no entanto, a multiplicidade dos mesmos a respeito da mesma situação, havendo contradições entre eles e em cada um deles, bem como múltiplos sentidos para os conceitos utilizados (SCOTT, 1999, p.42). Nesta perspectiva, as experiências das trabalhadoras das creches, tanto no ambiente de trabalho quanto no processo de organização que serão aqui analisadas, estão sendo tomadas como *uma das experiências*, e seus discursos *como um dos discursos* construídos em um *sistema de ação* e na relação com outras situações sociais que permitem a construção da *ação coletiva*.

A complexidade do campo da educação da criança pequena em nosso país caracteriza-se pelas *disputas* entre *orientações* (culturais) filantrópicas e assistencialistas e aquelas mais recentemente construídas, baseadas no direito universal. Estes não são, no entanto, dois pólos estanques. Ao contrário, entre um e outro (que não necessariamente existem de forma pura na realidade social) existe uma diversidade de orientações que oscilam entre uma visão da Educação Infantil, especialmente da creche, como assistência social e outra, que a trata como direito. A compreensão dos processos constitutivos da profissional de creche a partir de sua experiência social objetiva conferir a tais experiências um valor no conjunto das ações e intervenções que configuram o campo da atenção à primeira infância. Significa, por conseguinte, considerar o campo em disputa, constituído por relações assimétricas, estando as experiências das profissionais de creches no estrato com menor poder de influência. Mas são, por outro lado, parte fundamental, uma vez que, apropriando-se ou não das orientações culturais dominantes, as pessoas que atuam nas creches é que dão forma ao que se representa como o *profissional da creche*.

A opção por analisar os processos de organização das profissionais de creche conferindo centralidade às suas experiências justifica-se também pela perspectiva teórica de tratar de modo articulado a experiência individual e a coletiva, bem como as articulações entre estas e o sistema social mais amplo. François Dubet (1996), sociólogo cuja produção teórica se faz em permanente diálogo com a teoria dos movimentos

sociais de Alain Touraine, confere à expressão *experiência social* um sentido de *trabalho* do ator. Neste, o ator, individual ou coletivamente, articula lógicas do sistema social, permitindo uma abordagem que trata de modo articulado ator e sistema social sem a prevalência de um sobre o outro.

A postura do autor é a de não abandonar completamente as ambições da sociologia clássica, citando especialmente Parsons e Durkheim. É também uma postura de apreender as formas de compreensão do ator e da ação social, bem como do sistema social, desenvolvidas pelo pensamento sociológico contemporâneo. Para esse autor, a sociologia contemporânea desenvolveu-se diante da incapacidade das abordagens clássicas de oferecerem explicação para as questões das sociedades pós-industriais mas, na sua concepção, apresentam visões parciais das relações entre o ator e o sistema.

Dubet (1996) identifica duas matrizes para essas correntes de pensamento contemporâneas: o paradigma da comunicação, em que a ação é interação e linguagem e o paradigma da racionalidade, em que a ação é estratégia e utilidade. Para ele, cada uma das abordagens relaciona-se a uma dimensão do *sistema* e da *ação*, as quais ele vai associar a lógicas presentes nas sociedades contemporâneas. Ele concebe o sistema como plural, comportando dimensões heterogêneas, porém não hierárquicas. Esta heterogeneidade de mecanismos que determinam as lógicas da ação é que permite que se fale em ator (e não apenas em agente). Isso porque se não há um princípio central que une ator e sistema (como a interiorização do social pelo ator, na versão clássica), e, se o sistema são várias dimensões, coloca-se como exigência para o ator a construção de uma coerência da experiência e de uma capacidade de ação própria.

Afirma, de início, que a noção de experiência social é uma tentativa de desenvolver uma teoria de alcance médio, que não pretenda encontrar explicações que abarquem a totalidade das situações sociais, mas que também não se prendam a dimensões parciais das relações entre o ator e o sistema. Nas suas palavras, a noção de experiência social é a “menos inadequada para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais” (DUBET, 1996, p. 93).

Para o autor, é na experiência que cada ator individual ou coletivo, articula uma diversidade de lógicas. Ou melhor, a experiência é exatamente a combinação dessas

lógicas de ação. Tais lógicas remetem às diversas lógicas do sistema social. Este, por sua vez, é a “co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos” (DUBET, 1996, p.94). A experiência é, nesta perspectiva, uma maneira de construir o real a partir de categorias do entendimento da razão. Categorias que para o sociólogo, são sempre sociais. Para o autor a “experiência é uma atividade que estrutura o caráter fluido da vida” (p.95).

Para se apreender e compreender essa atividade (a experiência) é preciso, segundo ele: i) admitir que o ator não está totalmente socializado; ii) partir da subjetividade; iii) considerar que a experiência social é construída; iv) que a experiência social é crítica; v) considerar os princípios de que: a) a experiência social não tem unidade e b) a experiência social é uma combinatória.

A noção de experiência social só tem sentido se (i) *o ator não estiver totalmente socializado*, situação em que seguiria uma programação única, definida pelo seu papel. Se o sistema não tem unidade, ação e ator também não. Recorrendo a Simmel, o autor afirma que: “a maneira como qualquer indivíduo é socializado depende também da maneira como ele não o é”(SIMMEL *apud* DUBET, 1996, p. 96). É no espaço não socializado que o ator constrói a sua subjetividade. O mesmo vale para o ator coletivo, para o movimento social. Reportando-se à noção de experiência humana, de Thompson, esse autor enfatiza o espaço de liberdade na construção do sujeito social, o que exclui uma análise conduzida por determinismos sociais, afirmando:

Os atores coletivos não se formam somente por agregação dos interesses materiais e simbólicos dos indivíduos mas mostrando que estes não se reduzem àquilo que o sistema, seja a ordem ou o mercado, faz deles (DUBET, 1996, p. 100).

Dubet defende que o objeto da sociologia da experiência social é a (ii) *subjetividade dos atores*. Para o autor, a subjetividade é a dinâmica gerada pela atividade do ator ao articular lógicas de ação diferentes. É a consciência que o ator tem do mundo e dele próprio. Isso constitui a matéria essencial de que dispõe a sociologia da ação, a qual só pode ser apreendida pelo discurso. Isso exige uma postura fenomenológica, dado “que não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios atores, que não deixam de se explicar, de se justificar...” Ter a subjetividade como objeto implica, para ele,

levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma ‘verdadeira liberdade’, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da ação como uma experiência e como um drama (DUBET, 1996, 101).

Daí também a expressão negativa da liberdade, vivida mais como dor do que como felicidade, “e o desejo de ser autor da própria vida é mais um projeto ético que uma realização” (DUBET, 1996, p. 101), a angústia gerada pelos constrangimentos individuais e sociais à própria ação. Para ele, como produto da modernidade, quanto mais a experiência individual se torna subjetiva, mais ela se torna social. Citando como exemplo a experiência amorosa, o autor procura especificar o caráter tanto mais social quanto mais subjetiva é a experiência. Lembra que o casamento e a família não se assentavam no amor romântico. Este, de acordo com a literatura ocidental, só podia ser vivido na dor. Era uma experiência rara e perigosa à sociedade. Com a separação da empresa e da família, com a autonomia da família conjugal, o amor é que se constituiu na base do casal e da família, mais que os sacramentos e os constrangimentos sociais. Assim, a experiência amorosa rotiniza-se e alicerça a estabilidade de uma instituição. Como consequência, por um lado, aumenta o número de divórcios, de famílias monoparentais, etc.; por outro, há uma vulgarização de tecnologias sociais do sentimento amoroso: imprensa feminina, conselhos conjugais, educação sexual, ou seja, o amor torna-se mais social. Dessa forma, o domínio da experiência pode ser considerado como a consequência do “dualismo moderno que introduz uma separação do sujeito, do indivíduo e das leis da natureza, criando, desse modo, o espaço de uma subjetividade” (DUBET, 1996, p. 102).

Dubet reafirma que (iii) *a experiência social é construída*. Ela não é nem esponja que absorve o social (versão subjetiva do sistema), nem um fluxo de sentimentos e emoções. Cita G. Simmel para quem a noção de experiência situa-se na filiação kantiana das categorias *a priori*. Ou seja, existem “condições *a priori* em virtude das quais a sociedade é possível”. Isso porque há elementos individuais que de certa forma permanecem separados uns dos outros, como é o caso das percepções sensíveis. Assim, a experiência de “sua síntese (desses elementos individuais) na unidade de uma sociedade (ocorre) unicamente mediante o processo da consciência que

relaciona a existência individual dos elementos isolados com a dos outros elementos em formas definidas e segundo regras definidas” (SIMMEL, *apud* DUBET, 1996, p.103). Nesse sentido, a experiência individual pura é uma aporia (decorrente da abstração, do raciocínio analítico). Ela precisa de “códigos cognitivos que designem sentimentos e coisas, os quais são buscados pelos atores no patrimônio cultural disponível”. Reforçando o caráter social da experiência, afirma:

Mesmo que a experiência pretenda ser, na maior parte dos casos, puramente individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros (DUBET, 1996, p.104).

Uma vez que os valores não são evidentes, uma vez que deixaram de ser transcendentais, são constantemente reconstruídos em um espaço de crítica existente no sistema social. Isto torna a (iv) *experiência social crítica*, já que ela é o trabalho do ator na articulação das lógicas do sistema, o que faz com que todos expliquem e justifiquem suas práticas tanto na situação de entrevista como em qualquer outra situação de comunicação. Quanto menos existir unidade entre ator e sistema, como é o caso das sociedades complexas, mais diversificados serão os universos de referência, e os indivíduos serão obrigados a deliberar. Nessa prática de explicar-se, o indivíduo põe sua experiência a distância, julga-a, apela para critérios de justiça, autenticidade, verdade: “O trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis” (DUBET, 1996, p.106). Cita o exemplo dos professores em um conselho de turma: eles têm de fundar a legitimidade de suas práticas – o que é diferente do mero exercício de papéis.

E, finalmente, define o que seriam os (v) *princípios de uma sociologia da experiência*: o de que a ação não tem unidade, o que faz dela uma *combinatória*, por meio do trabalho do ator. Dubet retoma a idéia de ação social com base na tipologia da ação de Max Weber, que definiu a ação social como múltipla e não hierarquizada. Cada tipo de ação – ação tradicional, ação racional em relação aos meios, ação racional em relação aos valores e ação emocional – teria sido considerada, na acepção de Weber, como ação significativamente orientada. Dubet procura, então, destituir a ação racional

do papel central a ela conferido por algumas vertentes da sociologia (Escolha Racional, Mobilização de Recursos), contestando as concepções que conferem à ação racional com relação a meios, o lugar de *mais moderna e a mais consciente*. Segundo o autor, para Weber, apenas a “ação emocional está no limite daquilo que é orientado de maneira significativamente consciente” (DUBET, 1996, p.108). Weber teria, inclusive, acentuado a “perturbação” do indivíduo perante várias lógicas. Para Dubet, é, então, o trabalho do ator que permitirá articulá-las e “resolver” a tensão que se instala com o pluralismo.

Ainda incorporando as formulações de Weber, a ação social é definida como aquela em que os indivíduos lhe comunicam um sentido subjetivo que se prende com o comportamento de outrem, em relação ao qual se orienta o seu desenvolvimento. Cada orientação da ação (por exemplo, busca por estabilidade, ou por reconhecimento) só se desenvolveria no âmbito das relações que lhe correspondessem, e cada tipo de relação pede um tipo de orientação.

Para ele, a experiência combina vários *tipos puros* de ação, sendo, portanto, sempre histórica, já que depende da atividade, do trabalho dos indivíduos. Ao realizar a articulação da multiplicidade de lógicas existentes nos sistemas sociais complexos – integração, concorrência e crítica –, o ator constrói sua experiência, que é única e ao mesmo tempo social, uma vez que se constitui de lógicas sociais.

A expressão *lógicas da ação* relaciona-se ao enfraquecimento da idéia clássica de sociedade – aquela segundo a qual a sociedade é um conjunto social estruturado por um princípio de coerência interna³ – identificada com um Estado-Nação, o qual “tinha a capacidade de articular um mercado e uma cultura e até mesmo os articulava em uma comunidade”. Atualmente esses elementos se separaram, há lógicas da ação que correspondem a eles:

No entanto, qualquer formação social é definida pela co-presença de uma capacidade de integração comunitária que nos opõe aos ‘outros’, de um sistema de concorrência regulada, e de uma cultura que define a

³ O princípio de coerência interna é formado pela justaposição de três grandes tipos de sistemas: um sistema de integração (comunidade), um sistema de competição (mercado ou vários mercados) e um sistema cultural, que é a definição de uma criatividade humana não redutível à tradição e à utilidade.

capacidade crítica e a capacidade de ação voluntária. (DUBET, 1996, p.114).

Dubet inspira-se em Touraine para formular as lógicas da ação. Afasta-se, no entanto, desse autor por não considerar que no “momento intelectual e social em que nos encontramos, essas lógicas mantenham entre si ligações necessárias”, articuladas por um conflito social central. Ao contrário, confere a elas certa autonomia, o que o levou a formular a noção de experiência. Cada experiência social resulta da articulação de três lógicas da ação: a integração, a estratégia e a subjetivação. Cada uma dessas lógicas remete aos elementos que estavam confundidos na idéia clássica de sociedade.

Cada ator individual ou coletivo adota necessariamente estes três registros da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as relações com os outros (DUBET, 1996, p.113).

A integração é a lógica da sociologia clássica que corresponde aos mecanismos de integração presentes em qualquer sociedade. O ator define-se pelas suas pertenças e visa mantê-las ou fortalecê-las. Nesta lógica de ação, o ator: (i) exprime uma identidade integradora; (ii) “estabelece” a relação “eles/nós”, (iii) interpreta a cultura em termos de valores que garantem a sua identidade; e, também, (iv) busca a própria continuidade na mudança, expressa nas condutas de crise. Vejamos cada um desses quatro “elementos” que constituem a expressão da lógica da integração na ação dos atores.

A (i) *identidade integradora* é definida como “a vertente subjetiva da integração do sistema”(DUBET, 1996, p.115). Significa a maneira como o ator interiorizou os valores institucionalizados por meio de papéis. É o registro em que a personalidade está mais próxima da personagem social. É o resultado da socialização primária, profunda, que “transforma mesmo esta identidade em uma espécie de natureza quando ela diz respeito à língua, à nação, ao sexo, à religião, à classe social”. É aquela que não emerge à consciência (senão mediante a introspecção ou o trabalho analítico).

A (ii) relação *eles/nós*, configura-se por mecanismos de oposição, em que o outro é definido pela sua diferença, pela sua estranheza, o que é fundamental para a própria manutenção da identidade integradora. As relações *eles/nós*, na lógica da

integração, funcionam “no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora” (DUBET, 1996, p.117). Isso pode ocorrer com maior ou menor nível de conflito, o qual pode reforçar o sentimento de pertença. A esse respeito, o autor afirma:

Não é necessário que as relações entre Eles e Nós sejam explicitamente hostis para se inscreverem numa lógica de integração, basta que elas funcionem no reconhecimento de uma diferença que mantém e fortalece a identidade integradora. Com muita frequência, no entanto, o conflito reforça o sentimento de sua identidade (DUBET, 1996, p.117).

Afirma ainda que não é necessária a existência de um adversário real nesse registro. Ele pode ser inventado, como nos ritos de purificação que expulsam o impuro”. ou como desenvolvido por Durkheim em sua análise sobre o castigo do culpado que, mais do que punir pelo crime, cria uma diferença radical e “provoca um reforço da consciência coletiva ferida pelo crime” (DUBET, 1996, p.118), e a necessidade de garantir a integração do grupo. E, por reflexo, a identidade de cada um.

Ainda na perspectiva desse autor para a compreensão da lógica da integração, presente nas ações dos sujeitos, (iii) *a cultura é definida em termos de valores*. Os indivíduos possuem uma representação da sociedade em que os valores são a própria sustentação da identidade de cada um: “Na lógica da integração, o ator interpreta a cultura como um conjunto de valores que garantem ao mesmo tempo a ordem e a sua identidade” (DUBET, 1996, p. 119). A significação dos valores, no entanto, depende da lógica da ação em que determinado valor é mobilizado. A definição *supra* somente opera na ação dos atores no registro da lógica da integração. O autor cita como exemplo a escola e o valor da igualdade que pode ser argüido pelos professores “republicanos” como um dos pilares de sua identidade profissional (e da instituição). Esse mesmo valor pode ser evocado, no entanto, pelos mesmos atores, como estratégia (outra lógica da ação) para conseguir vantagens ou para fundamentar uma crítica à escola.

Para Dubet, qualquer que seja a lógica, ela é uma racionalidade visada pelo ator. Trata-se, na lógica da integração, “de uma atividade subjetiva constituída por essa economia da integração na qual os indivíduos têm em vista a manutenção ou a mudança

do mundo a fim de manter a continuidade de sua própria identidade” (DUBET, 1996, p.120-121).

Nessa direção, (iv) *as condutas de crise, ou os comportamentos desviantes*, interpretados no paradigma clássico como anomia, como evidência da ausência de socialização e de integração do sistema (patologia), explicam-se, na lógica da integração, também como reação dos atores. Tais comportamentos (como as *gangs*) constituem-se também em formas de recriar laços de solidariedade, dando segurança emocional a seus membros. As relações hostis com outros grupos ajudam a unir os indivíduos, favorecendo o sentimento de pertença e a identidade integradora. A lógica da integração é, então, concebida como uma racionalidade visada pelo ator, em uma atividade na qual ele articula a outras lógicas que regem as suas ações.

A lógica da estratégia é definida como a da racionalidade instrumental, a partir de uma representação da sociedade como um campo concorrencial. O ator ajusta os meios às “finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação”. Dubet adverte, no entanto, que não se trata de considerar o ator em si como um “átomo utilitarista”, *mas que ele se coloca* “nessa posição ao interpretar a situação a partir desta perspectiva, ao estar em condições de explicar deste ponto de vista” (DUBET, 1996, p.123). Ela é uma das lógicas possíveis da ação. Nesta lógica, operam: a) a identidade de recurso, b) a concorrência e c) o poder.

A identidade social pode também ser construída pelos atores como um (a) recurso. Nesse caso, a representação da sociedade que atua é a de um campo concorrencial, um mercado. O ator define sua identidade em termos de estatuto, que designa “a posição relativa de um indivíduo, quer dizer, a ‘chance’ que ele tem de influenciar os outros graças aos recursos ligados a essa posição” (DUBET, 1996, p.121), o que implica assumir esse estatuto com a consciência de que a posição conferida por ele lhe imprime determinado grau de influência sobre os outros. A identidade de recurso é o uso da identidade como um meio. O que permitirá distinguir a identidade integradora da identidade de recurso é a identificação da lógica de ação em que se situa⁴.

⁴ O autor cita o exemplo dos jovens imigrados que partem de sua identidade étnica (definição de si, um ser profundo, fidelidade a uma filiação) para uma *etnicidade* que é a reconstrução dessa identidade objetivada numa cultura (a mesma que o havia estigmatizado). Assim, a *etnicidade* é utilizada como meio em uma ação coletiva tanto como forma de se identificarem, como também como instrumento de acesso a um mercado político local. Isso exige uma capacidade de por as raízes e as tradições a distância,

Na lógica da estratégia as relações sociais são definidas como (b) *concorrência de interesses individuais ou coletivos*. A presença da competição é simultânea à da integração comunitária, não prevalecendo uma sobre a outra. Nessa lógica, a sociedade é vista como um sistema de trocas concorrenciais na competição para se obterem bens raros: o dinheiro, o poder, o prestígio, o reconhecimento. Isto em um jogo regulado⁵. Para o autor,

a especificidade da lógica estratégica jamais se descobre tanto como na tensão que a opõe à da integração, ao passo que nós vivemos no entanto nos dois mundos, alternando o Dom e o mercado, a camaradagem e o egoísmo, redefinindo assim, cada vez, a natureza das nossas relações com os outros (DUBET, 1996, p.127).

E, finalmente, (c) o poder é colocado nessa ótica como *um fim visado pelo ator*, extrapolando-se assim a dimensão econômica do entendimento da concorrência para explicá-la pela política. Dubet nos fala que a literatura permite afirmar que as grandes coisas que estão em jogo são o dinheiro, o poderio e o reconhecimento, mas que existem muitas outras, como a conquista amorosa, por exemplo, o que exige tanta habilidade estratégica quanto a competição política. Para ele, é possível pensar em um equivalente universal a todas essas relações de competição. O poder seria esse equivalente, especialmente entendido como Weber definiu a *potência* (capacidade de influenciar outrem a partir de sua posição).

Da perspectiva da lógica estratégica de ação, os valores não serão uma finalidade, mas um recurso, quando se admite que o sentido da ação está na racionalidade limitada dos atores. Para ele, então, nesta lógica, são as oportunidades oferecidas à consecução dos objetivos que explicam a mobilização, mais do que as tensões. Dubet recorre à Teoria da Mobilização de Recursos especialmente para referir-se às ações coletivas, entendidas como racionais e visando ao estabelecimento de

transformando-as num recurso – o que só é possível para aqueles que não estão mergulhados nela, cuja identidade seria óbvia.

⁵ O autor cita o exemplo de uma turma infantil, em que os atores se vêem obrigados a definir suas relações com os outros das duas maneiras: como comunidade que assegura a pertença, à qual associa a sua identidade, um nós oposto a outras turmas e aos adultos. Por outro lado, as mesmas crianças descrevem a turma como um grupo em competição, com hierarquias, interesses egoístas, etc. Tal competição dá origem a estratégias nas quais os outros são vistos como rivais (maior proximidade da professora, por exemplo) ou como meios (sentar perto do aluno que tira boas notas pode ser vantajoso).

pressão sobre os que decidem (e não a ruptura). Nessa direção, a respeito dos Movimentos Sociais, Dubet afirma que “o empenhamento na ação coletiva é racional; ele não tem em vista, no fundo, senão a entrada no sistema político ou estabelecimento de uma pressão suficiente sobre os que decidem” (DUBET, 1996, p.128). O sucesso do movimento depende da estrutura de oportunidades, da sua capacidade de mobilizar recursos ou, mais precisamente, de utilizar as ligações comunitárias, as ideologias e, por vezes, os próprios adversários como recursos.

A terceira lógica descrita por esse autor é a lógica da subjetivação. Esta lógica, a lógica do sujeito, só se manifesta na atividade crítica, “aquela que supõe que o ator não é redutível nem aos seus papéis nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia” (DUBET, 1996, p.130). Trata-se da possibilidade do distanciamento da própria ação, o que configura uma atitude reflexiva do sujeito, vivida como uma tensão com o mundo, como um conflito, diferente da integração e da estratégia que se manifestam como lógicas “positivas” da ação, como “realidades”:

É tanto mais difícil definir uma lógica social do sujeito quanto a sociologia se construiu, principalmente, contra a própria idéia de sujeito, quer se trate do sujeito histórico do historicismo, quer se trate do sujeito individual da Razão (DUBET, 1996, p.130).

Para o autor, a lógica do sujeito só se manifesta “de uma maneira indireta na atividade crítica, aquela que supõe que o ator não é redutível nem aos seus papéis, nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e do da estratégia” (DUBET, 1996, p.130). A atividade crítica supõe a existência de uma lógica cultural pela qual o ator a distingue de outras lógicas. No entanto, essa postura (crítica) entra rapidamente em tensão com as outras duas. Nesse sentido, o sujeito não tem verdadeiramente realidade encarnada. Na perspectiva de Dubet, cada uma dessas lógicas remete a uma teoria da ação, cada uma constituindo uma posição crítica contra as outras duas, pois pretende “reconstruir o conjunto social a partir de um ponto central” (DUBET, 1996, p.136-137). Os atores, no entanto, alternadamente adotam todos os pontos de vista.

Na lógica do sujeito, ou seja, quando o ator se coloca nessa perspectiva, sua identidade pode ser definida como um empenhamento. O autor utiliza esse termo, “na falta de outro melhor”, para dizer que a identidade do sujeito define-se como “um empenhamento em modelos culturais que constroem a representação do sujeito” (DUBET, 1996, p.131). Não importa que esse sujeito (o homem de fé, o sujeito autônomo da razão, do trabalho) seja um mito. Para ele, apoiado em Touraine, o que importa é a eficácia desse sujeito (enquanto uma representação cultural) para que o ator promova um distanciamento (reflexão) em relação a si e à sociedade. Dessa perspectiva, a identidade de sujeito (aquele que quer construir sua própria vida) é sempre uma tensão com a ação integradora e com a estratégia – uma tensão com o mundo na qual *o sujeito é sempre um mal sujeito*, afirma, utilizando expressão de Touraine. A subjetividade como espaço e trabalho de distanciamento de si e dos constrangimentos do sistema é experimentada de forma negativa:

A parte subjetiva da identidade percebe-se tanto no desprendimento como no empenhamento, porque a identificação com a definição cultural de um sujeito impede a adesão total ao Ego, ao Nós e aos interesses (DUBET, 1996, p. 131).

A focalização das profissionais de creche comunitária, neste trabalho, como segmento que não apenas sofre as mudanças do campo do atendimento à criança pequena, mas que faz parte do sistema de ação relativo a essa prática social⁶ tem o objetivo de compreender as suas experiências na acepção acima desenvolvida. Tais experiências, que se referem às experiências relacionadas ao trabalho em creches e, mais especificamente, aos processos de organização e de mobilização em direção à constituição de uma categoria profissional, envolvem tanto uma memória, um sentido de conservação, quanto um projeto que articula interesses tais como reconhecimento social – material e simbólico – bem como uma visão a respeito da educação na primeira infância. Seus discursos, suas práticas e, por vezes, suas reações diante do que lhes chega ora como proposta, ora como imposição, ora como conhecimento, expressam a

⁶ Scott (1999) afirma que ao analisar determinada experiência a inserimos no rol das experiências que contam.

compreensão que têm a respeito da creche e da socialização dos indivíduos na primeira infância.

Essas educadoras se vêem diante de um conjunto de situações, algumas das quais expressam continuidade, tais como as condições gerais de trabalho, e outras que significam mudanças, como as decorrentes do novo ordenamento jurídico; no seu cotidiano na creche comunitária onde construíram sua experiência de trabalho com a criança pequena, precisam articular a heterogeneidade de lógicas – a da prática, a das concepções que orientam sua prática, a das concepções que são trazidas pela intervenção externa, a dos interesses e direitos das crianças e das famílias, da própria creche e dos seus próprios. Nesse universo complexo, encontram-se mobilizadas em um processo de organização das profissionais de creches comunitárias, no qual também as diversas lógicas se encontram, uma vez que toda e qualquer definição a respeito do processo de profissionalização – uma ação coletiva – nessa área supõe articular interesses e condições das crianças e suas famílias, das instituições em que atuam, do Poder Público e os seus próprios. Isso significa, e o processo da pesquisa o evidenciou, que tanto no plano individual quanto no plano coletivo a atividade do ator, a sua capacidade de tomar o objeto de seu trabalho e de seu investimento “de fora”, à distância, é que lhe permite se constituir em sujeito superando a condição daquele que sofre as mudanças do campo em que está inserido.

A ação coletiva – foco desta tese – é então apreendida, aqui, também por meio da análise dos processos individuais, uma vez que estes são condição para a sua existência. A ação coletiva não pode, portanto, ser tomada como uma unidade ou como um dado *a priori*. Os processos que a tornam possível inserem-se em uma dinâmica identitária para cuja compreensão as contribuições de Alberto Melucci me foram valiosas. As contribuições desse autor para a compreensão das ações coletivas permitem a apreensão dos processos por meio dos quais as pessoas e os grupos iniciam e mantêm, ao longo do tempo, tais ações. Diferentemente de Touraine, Melucci (1996), assim como Dubet, não concebe a idéia de um conflito central pelo controle da historicidade como o princípio a partir do qual se deve compreender as ações e os movimentos sociais. Para Melucci, os conflitos são múltiplos e somente podem ser explicados a partir das relações sociais nas quais eles são produzidos. Aproxima-se, no entanto, de

Touraine, de Dubet e de Giddens, ao tratar as sociedades contemporâneas complexas como aquelas que tomam a si mesmas como objeto (MELUCCI, 1996), conferindo centralidade à informação (MELUCCI, 1999).

Assim como os demais teóricos, esse autor aborda a realidade social como um *sistema*. Para ele, deve-se considerar a coincidência de relações interdependentes como um sistema social que não possui um núcleo privilegiado. Define diferentes sistemas com tipos específicos de relações que os caracterizam: o sistema que assegura a produção dos recursos sociais e envolve relações antagonistas; o sistema de decisões sobre a distribuição desses recursos, o sistema político; o sistema de papéis que governa as trocas e o desenvolvimento, ou seja, o sistema organizacional que assegura o equilíbrio interno por meio dos processos de integração; e o mundo da vida, ou sistema de reprodução da vida cotidiana. Para ele, a distinção desses níveis de análise permite compreender melhor os fenômenos de ação coletiva sem englobá-los todos na noção genérica de movimento social. Lembra que a crise da noção de movimento social relaciona-se com a crise do próprio capitalismo industrial. Assim, para ele, movimento social é uma categoria analítica que designa a forma de ação coletiva que invoca uma solidariedade, faz manifestar um conflito e acarreta a quebra dos limites de compatibilidade do sistema em que a ação acontece. Por quebra dos limites de compatibilidade o autor entende a situação em que a ação ou o movimento empurra o conflito para além dos limites do sistema de relações sociais dentro do qual a ação está localizada (MELUCCI, 1996), na qual se colocam objetivos não negociáveis e se desafiam as relações de poder.

De forma ainda mais contundente que outros autores que colocam a ação social como o centro da análise sociológica, Melucci (1996; 2001) enfatiza a necessidade de escaparmos do dualismo da tradição sociológica – que via a ação coletiva como uma reação ou como o resultado de tendências históricas. Propõe, então, que a ação coletiva seja abordada não como um dado empírico unitário, mas como o produto de múltiplos e heterogêneos processos sociais. Para ele, o que chamamos genericamente movimento – *por conveniência observacional e lingüística* – atribuindo-se ao fenômeno uma unidade essencial, precisa ser decomposto em seus diversos elementos e relações para compreendermos *como* essa unidade é construída e que diferentes resultados são gerados nessa ação.

Na sua perspectiva, os fenômenos de ação coletiva falam uma linguagem que não é unívoca, e sua abordagem deve ser realizada por meio de uma teoria da ação coletiva. Dessa forma, o objeto de análise consiste das orientações da ação e do sistema de relações sociais no qual ela acontece. Assim, será possível, segundo ele, compreender a ação coletiva como parte de um campo de relações que comporta múltiplos significados e demandas freqüentemente contraditórias. Esse aspecto das formulações de Melucci é, para este estudo, um recurso importante para a análise, uma vez que permite compreender a multiplicidade de sentidos presentes em uma ação, tanto internamente quanto na relação desta com outros atores e ações que constituem o mesmo sistema de ação. Dessa forma, foi possível lançar outro olhar ao Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), mesmo no que se refere ao período em que, empiricamente observado, se apresentava como fenômeno inteiro. Quer dizer, o período anterior ao processo de organização das profissionais de creche (trabalhadoras, funcionárias das creches), em que o MLPC se apresentava na cena pública como um fenômeno de organização popular em defesa das creches comunitárias, não significava necessariamente a existência de orientações únicas. Ao contrário, o esforço realizado pelos seus integrantes era exatamente o de manter a coerência interna do movimento e criar estratégias de ação que lhe conferissem uma unidade. Isso pôde ser verificado nos processos de definição a respeito das demandas dirigidas ao Poder Público – creches públicas ou manutenção das creches comunitárias, por exemplo –, quando os sujeitos e suas orientações vão se definindo, tornando-se tanto mais explícitas quanto mais os interesses específicos vão se manifestando, como é o caso das funcionárias das creches.

Particularmente, os conceitos de *reconhecimento* e *reciprocidade* que Melucci desenvolve no interior de uma teoria da identidade – *identization*⁷ – foram importantes para a compreensão dos processos por meio dos quais a ação coletiva se forma – no caso desta tese, a das profissionais de creche. Nesses processos, as orientações individuais, os conflitos internos e suas relações com o objeto de disputa – a educação

⁷ Melucci (1996), desenvolve seu pensamento deixando claro que o momento atual apresenta questões para as quais não temos ainda categorias analíticas plenamente desenvolvidas. E, mesmo do ponto de vista lingüístico estamos, segundo esse autor, usando velhas palavras para problemas novos. O autor sugere a utilização do termo *identization* como uma definição “precária e provocativa” de um salto qualitativo nas formas atuais da ação coletiva e também um chamado para um salto equivalente nas ferramentas cognitivas. Para ele, *identization* expressa o modo cada vez mais auto-reflexivo e construído, no qual atores coletivos contemporâneos tendem a se auto-definir.

da criança pequena em espaços coletivos – bem como os distintos sujeitos que compunham as ações do MLPC puderam ser separados na análise, a partir da qual procurei apreender, tanto quanto possível, os sujeitos que estão se constituindo no momento atual da Educação Infantil na cidade. Esses elementos, *o reconhecimento e a reciprocidade* estão presentes também nas formulações de Touraine e Dubet, uma vez que a noção de sistema de ação supõe que os atores encontram-se em um campo comum no qual o reconhecimento mútuo assegura a possibilidade da relação. A própria noção de sujeito presente na teoria da experiência social – na qual a articulação de lógicas heterogêneas é um trabalho do ator –, a possibilidade da subjetivação insere-se na lógica da crítica por meio da qual o ator age para além dos seus interesses e dos seus papéis. Nessa direção, tanto a sua própria condição de sujeito como o reconhecimento do outro como tal é que rege a ação.

A teoria da ação coletiva proposta por Melucci oferece uma dimensão operacional dos conceitos mais precisa para a natureza desta pesquisa, a qual possibilita articular as ações individuais e a coletiva:

A ação coletiva de um movimento empírico é o resultado de propostas, recursos e limites [...]. Indivíduos e grupos definem em termos cognitivos e afetivos o campo de possibilidades e limites que eles percebem e ativam simultaneamente suas relações para criar significados a partir de seu comportamento compartilhado para dar sentido a seu ‘estar junto’ e aos objetivos que eles perseguem (MELUCCI, 1996, p.39 – tradução livre).

Tais definições supõem um pertencimento que é construído pelos indivíduos e pelos grupos em um processo de constituição da identidade coletiva – o “nós” – por meio da tensão recíproca entre três tipos de orientações: as relativas aos fins da ação (significados que a ação tem para o ator), as relativas aos meios (possibilidades e limites da ação) e as relativas às relações com o meio (campo no qual a ação acontece). Os atores, segundo Melucci, negociam e renegociam o tempo todo esses aspectos de sua ação, sendo que a persistência da ação coletiva no tempo supõe certo grau de integração entre as várias orientações. Reconhecer-se como parte de um “nós” envolve, na perspectiva desse autor, tanto definições cognitivas quanto emocionais, por meio das

quais se estabelecem as vantagens do pertencimento ao lado de uma condição favorável que alimenta a cada um como pessoa.

A ação, no entanto, supõe que haja *reciprocidade*, tanto interna quanto externamente ao grupo de pertencimento. É necessário que cada membro do grupo reconheça o outro como pertencente a ele e que haja um reconhecimento do grupo como participante de um campo de relações por parte dos demais atores que o compõem. Ou seja, é necessário que haja reciprocidade como condição para a ação coletiva, uma vez que ela só é possível na relação com outros atores, pois trata-se de disputa, seja por questões relativas a benefícios materiais, seja por definições de imagens e de significados.

No caso desta pesquisa, as profissionais de creche, no seu processo de organização, emergem de outra ação coletiva, o MLPC, o que torna mais complexas as relações internas e externas. As definições cognitivas, bem como a dimensão emocional envolvida nesse processo, levaram tanto a continuidades (uma dimensão central da identidade) quanto a mudanças que, em uma tensão (MELUCCI, 1996), conformam tanto as profissionais de creche quanto os dirigentes e outras lideranças comunitárias como sujeitos com orientações específicas.

Dessa forma, a eleição das *profissionais de creche* como o segmento a ser focalizado nas ações em torno do atendimento em creche em Belo Horizonte implicou articular níveis distintos de análise. Assim, a idéia de sistema de ação foi tomada aqui não como dado, mas como construção realizada a partir das questões e do objeto da pesquisa (MELUCCI, 1996). Isso significa dizer que, para compreender o processo de construção do sujeito profissional de creche, foram tomados, separadamente, como sistemas de ação: a produção acadêmica a respeito da Educação Infantil, o movimento de luta por creche, e a organização das trabalhadoras de creche. Reconhecendo que a constituição de cada um desses *segmentos* se faz, em alguma medida, na interação com os demais (e outros ainda), o conjunto desses sistemas específicos foi tomado como um sistema de ação no qual se está construindo (em tensão) a socialização da primeira infância como responsabilidade partilhada entre família e Estado.

Nessa direção, a revisão da literatura a respeito da Educação Infantil no Brasil integra este trabalho menos como revisão bibliográfica do que como construção do sistema de ação das profissionais de creche, uma vez que a circularidade do

conhecimento é constitutiva das situações sociais (GIDDENS, 1991). Ao mesmo tempo, essa produção teórica configura-se também como um campo de disputas em que posições distintas buscam se afirmar.

A concepção do sujeito como aquele que é ao mesmo tempo projeto e memória (que também é construída), que consegue um distanciamento de si e de suas realizações (TOURAINÉ, 1995; 1996), e que o faz na sua experiência, ou seja, por meio do trabalho de articulação de lógicas distintas (DUBET, 1996), conduziu a pesquisa para a articulação entre as experiências presentes de mobilização e organização das profissionais de creche, e a *história* da luta por creche na qual elas vêm se constituindo como segmento. Uma parte da pesquisa consistiu, então, da busca, nos arquivos do Movimento de Luta Pró-Creche e em outros documentos elementos para a construção da sua trajetória tendo como fio condutor os processos de construção de imagens da creche e das profissionais.

Por meio de entrevistas individuais e em grupo com profissionais de creches comunitárias, busquei apreender os significados construídos por elas a respeito da área – atendimento em creches – e de si mesmas como integrantes dessa área. Além disso, realizei também observação de situações como reuniões, assembleias de trabalhadoras de creches no sindicato e de dirigentes de creches no MLPC. Esses instrumentos – entrevistas semi-estruturadas e observação – permitiram reconstruir o processo a partir dos objetivos desta pesquisa, ou seja, apreender os sentidos das ações daquelas pessoas, por meio das formas subjetivas de participação nesse campo, as quais articulam as referências mais amplas que lhe dizem respeito e os objetivos individuais de cada uma. As profissionais de creche entrevistadas foram selecionadas a partir do início da pesquisa com uma das lideranças desse segmento, a qual indicou outras duas que se encontravam participando do GAPEI naquele momento.

Além disso, entrevistei outras três educadoras de creches (que atuavam diretamente com as crianças como funcionárias das creches), começando por uma escolha aleatória. A primeira indicou-me uma colega de outra creche, e esta mais uma. Todas, com exceção da primeira acima referida, que já era habilitada em magistério, encontravam-se em processo de habilitação por meio de curso oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte, o que se evidenciou como espaço de constituição de relações entre elas.

Já as entrevistas em grupo, realizadas em três encontros na sede do sindicato SENALBA⁸ que representa os trabalhadores de creches comunitárias, contaram com a participação de profissionais de creche que passaram a integrar a sua diretoria no período de desenvolvimento desta pesquisa. A opção pelo grupo já constituído, ou seja, aquele composto pelas pessoas que integravam o sindicato, objetivou compreender exatamente os significados desse lugar articulados tanto à memória que elas vieram construindo a respeito da creche e de seu trabalho quanto aos projetos que esse lugar eventualmente representa para elas. Além, evidentemente, do objetivo de compreensão da experiência mesma de sair do universo da creche para o de um sindicato.

Os elementos obtidos consistem de discursos que são constitutivos dos sujeitos, conforme sublinhou Scott (1999), por meio dos quais foi possível a aproximação das experiências desses atores no plano individual e no plano coletivo. Para Dubet (1996), numa sociologia da experiência social, uma vez que ela pressupõe o *trabalho do ator*, cada um deve ser considerado nas suas possibilidades de interpretação das situações vividas. Nessa direção, assim como Giddens (1991) enfatizou, trata-se de *hermenêutica dupla*, tendo em vista que a interpretação aqui se faz sobre a interpretação dos atores, expressa por meio de seus discursos. Outro importante aspecto desta pesquisa que lhe confere o caráter de *pesquisa qualitativa* é a consideração da realidade não como um dado, mas como construção social da qual o pesquisador participa, perspectiva segundo a qual os fenômenos só podem ser compreendidos por meio da interação entre os diversos elementos que os compõem (ALVES, 1991).

Esta tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro trata da construção da creche como objeto legítimo das reivindicações populares direcionadas ao Estado, por meio da luta política e da produção acadêmica, processos desenvolvidos na nossa realidade por meio de grande interação entre grupos diversos da sociedade.

O segundo capítulo analisa o processo de construção do profissional da Educação Infantil já como um processo atinente ao campo educacional, evidenciando o seu caráter inconcluso, tanto na experiência social das educadoras quanto no pensamento acadêmico.

⁸ Sindicato dos empregados em entidades de assistência social, de orientação e formação profissional no Estado de Minas Gerais.

O terceiro capítulo focaliza a experiência social da profissional de creche em Belo Horizonte, especificamente as estratégias individuais e coletivas no processo de diferenciação desse segmento do conjunto da luta das creches e sua luta por reconhecimento social.

O quarto capítulo trata da construção da ação coletiva das profissionais de creches comunitárias de Belo Horizonte e do significado da experiência de organização do Grupo de Apoio ao Profissional da Educação Infantil (GAPEI) e da integração de profissionais desse grupo ao sindicato que representa a categoria.

Capítulo I

CUIDADO INFANTIL NO ESPAÇO PÚBLICO: uma construção histórica

CUIDADO INFANTIL NO ESPAÇO PÚBLICO: uma construção histórica

1 FAMÍLIA, MULHER E CRIANÇA: um reencontro no espaço público

Analisando a legislação brasileira desde a Constituição de 1891, que nada diz a respeito da criança pequena, Cury nos mostra que é sob a figura do *amparo* e da *assistência* que a primeira infância entra em cena no Brasil. Entendida como uma questão de âmbito privado, o Estado se atribuía responsabilidades somente em relação à criança à qual faltassem recursos. Mesmo assim, até a Constituição de 1946, tais referências são feitas genericamente, sendo somente a partir da Constituição de 1967 que se introduz a idéia de uma lei própria para regular a *assistência à infância*. (CURY, 1998, p. 10). No âmbito da legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961 (LDB - Lei 4.024), distingue, na seção da *Educação Primária*, a educação pré-escolar, quando aparece pela primeira vez a menção direta ao atendimento a crianças menores de 7 anos em escolas maternais e jardins de infância. O mesmo vai acontecer na Lei 5.692/71, reforçando ainda o dever das empresas de manter creches para os filhos das mães trabalhadoras, o que já era uma prescrição da CLT. Nesse sentido, é importante reconhecer que a emergência da criança como objeto da ação do Estado, no âmbito da legislação, insere-se, inicialmente, no contexto da legislação trabalhista, sendo entendida, então, como uma questão relacionada ao mundo do trabalho.

Os pesquisadores que se dedicam à educação infantil, bem como aqueles que se preocupam mais diretamente com o processo de constituição do direito, são unânimes em afirmar que a Constituição de 1988 é um marco na definição dos direitos da criança e do adolescente e, de modo específico, da primeira infância (CURY, 1998; CAMPOS et al., 1995). Reconhecendo a década de 80 como um período de grande mobilização social em torno da criança e do adolescente, Carmem Craidy afirma que constituiu-se, na sociedade brasileira, uma nova doutrina da infância, na qual a criança deixa de ser objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos. Diante da definição da responsabilidade do Estado para com a educação da criança de 0 a 6 anos, essa autora afirma que “a constituição de 1988 significa um marco histórico para a redefinição

doutrinária e para o lançamento dos princípios de implementação de novas políticas para a infância” (CRAIDY, 1994, p.19).

Cury (dentre outros autores) adverte ainda que a grande diferença introduzida pela Constituição de 1988 consiste da incorporação de “algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil”, ressaltando que a necessidade do atendimento à criança pequena foi incorporada não sob o signo da Assistência, mas sob o do Direito, e fixou o papel do Estado não mais sob a figura do cuidado, mas sob a do dever (CURY, 1998, p. 11). E, ainda, que tanto a Constituição e, posteriormente, a regulamentação por parte do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), de 1990, quanto a LDB – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) – e a Lei do Fundo (Lei 9.424/96) estabelecem a competência dos municípios com relação à educação infantil, permanecendo os Estados federativos co-responsáveis pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil.

A LDB, além de regulamentar o direito à Educação Infantil, distinguindo creche e pré-escola apenas por subfaixas etárias (0-3: creche e 4-6: pré-escola), inova ao elevar a Educação Infantil ao *status* de primeira etapa da educação básica (art. 29), devendo integrar os sistemas de ensino. Daí decorre a definição do profissional na carreira do magistério (art. 62), bem como a necessária articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

A educação da criança de 0 a 6 anos é tratada na Seção II do Capítulo da Educação Básica da LDB, e sua finalidade é definida como o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em complementação à ação da família e da comunidade. O acesso a creches e pré-escolas está previsto na Constituição também como direito de pais e mães trabalhadores, o que denota o reconhecimento de necessidades⁹ distintas no que se refere à família e à criança. Ou seja, o reconhecimento do direito à creche não se faz somente considerando as possibilidades de desenvolvimento e bem-estar infantil no ambiente coletivo em idade anterior à

⁹ Retomando as concepções de *necessidades radicais* de Ágnes Heller, Martins (2000, p. 20), ao ressaltar os ritmos desiguais de desenvolvimento da modernidade no Brasil, salienta que “a crescente miséria globalizada refere-se aos que têm fome e sede não só do que é essencial à reprodução humana, mas também fome e sede de justiça, de trabalho, de sonho, de alegria”. Neste trabalho, as necessidades de crianças, famílias, homens e mulheres que se encontram no processo de construção do direito à educação infantil estão sendo entendidos nesta acepção, mesmo quando são as necessidades essenciais que se sobrepõem diante do quadro dramático a que expressiva parcela da população brasileira está exposta.

escolarização obrigatória. Ao prever o direito de pais e mães trabalhadores, a Constituição reconhece também a necessidade das famílias de contarem com lugar seguro para a guarda e cuidado das crianças em razão de sua condição de trabalhadores. Assim, constituem-se necessidades distintas que devem ser consideradas para a construção dos parâmetros de qualidade do atendimento e dos indicadores para a avaliação do provimento do atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade (ROSEMBERG, 2001).

Não se trata, no entanto, de direito universal, estendido a toda a população dessa faixa etária, mas apenas àquelas cujas famílias o demandarem, uma vez que o preceito constitucional prevê que a educação obrigatória inicia-se aos 7 anos, sendo a educação infantil uma *opção* da família. Assim, existe uma dependência do estabelecimento de mecanismos de levantamento da demanda e de canais para a sua manifestação. Cumpre reconhecer que a legislação incorpora aquilo que foi sendo construído como necessidade¹⁰, como exigência social, primeiro de forma difusa, para depois constituir-se em objeto da legislação educacional (direito positivo) estabelecendo-se claramente a relação entre o direito da criança e o atendimento em instituições educacionais e não assistenciais.

Após o reconhecimento legal do direito, configura-se uma situação não mais como a vivida nos anos 70 e 80, da transformação de necessidades em direitos, mas de um problema político referente à proteção de um direito social plenamente justificado, mas insistentemente negligenciado pela política pública. Mesmo se considerarmos que no processo de construção dos direitos, “teoria e prática percorrem estradas diversas e a velocidades muito desiguais” (BOBBIO, 1992, p. 27), o condicionamento da oferta do atendimento à demanda, seguramente retira aquilo que constitui o direito em sentido forte: a obrigação (ou o poder, para referir ao poder público) positiva de efetivá-lo.

Temos considerado o reconhecimento constitucional e as leis que regulamentam a matéria como a expressão da conquista de direitos e o resultado da conjugação de fatores (principalmente de lutas) históricos que concorrem para a construção de uma *consciência coletiva* (CAMPOS, 1999). A compreensão do direito deve ocorrer,

¹⁰ Fúlvia Rosemberg (2001, p. 24) incorpora o conceito de necessidade utilizado pelo modelo de avaliação da Educação Infantil da Comunidade Européia, o qual é entendido como “direito socialmente reconhecido”, podendo ser legal ou apenas instituído na prática.

portanto, a partir das “condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado”, já que enunciá-los não é geralmente a maior dificuldade encontrada quando se trata dos direitos de modo geral e, em especial, dos direitos sociais (BOBBIO, 1992, p. 24). Dessa forma, os contextos social, político, cultural e econômico podem contribuir, dificultar e até impedir que eles se tornem realidade (CAMPOS, 1999).

Ainda no início da década de 90, no calor da promulgação da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente, os debates, ao considerarem o argumento econômico da insuficiência de recursos, buscaram redirecionar o problema para o do estabelecimento de prioridades na política pública, indicando outro campo de disputa: o da aplicação dos recursos públicos (ROSEMBERG et al., 1993).

No Brasil, a efetiva proteção do direito das crianças menores de 7 anos no âmbito do sistema de ensino depende ainda da ampla mobilização da sociedade e da sua transformação em política pública, localizando-a no contexto da luta política. A efetivação do direito à creche e à pré-escola enfrenta a enorme heterogeneidade de condições nas diversas regiões do Brasil, tanto no que se refere às condições materiais como em relação à qualificação profissional e propostas educativas presentes nas instituições de atendimento. Em comum, a maioria dos municípios brasileiros tem a pequena cobertura no atendimento, insuficiência ou inexistência de uma rede pública e disputas e resistências internas às prefeituras entre os setores da Assistência Social e da Educação (DIDONET, 2002).

Boaventura de Sousa Santos distingue, na análise sobre a eficácia do direito, uma eficácia de caráter *instrumental* e uma de caráter *simbólico*. Nas suas palavras,

uma lei pode ser promulgada para ser aplicada e produzir efeitos num determinado domínio social (educação, saúde, fiscalidade, etc.), caso em que terá eficácia instrumental, ou apenas para produzir como efeito o facto de haver uma lei sobre um dado domínio social e esse facto ter impacto público independentemente de se saber se a lei é ou não aplicada, caso em que esta terá eficácia simbólica. Assim, eventuais deficiências da eficácia instrumental do direito poderiam ser compensadas, pelo menos em parte, pela sua eficácia simbólica (SANTOS, 2000, p.176).

A mobilização atual em torno da Educação Infantil por meio dos fóruns estaduais e regionais de Educação Infantil, bem como do Movimento Interforuns de Educação Infantil (MIEIB) (MOVIMENTO INTERFÓRUNS DO BRASIL, 2002), constituem um espaço de articulação da sociedade civil com o Poder Público, havendo a adesão por parte de representantes de prefeituras e Estados já sensibilizados (em níveis variados) com a questão do atendimento em creches e pré-escolas. Uma das principais ações desse movimento tem sido exatamente a de sensibilizar os Poderes Públicos e envolvê-los no debate e na busca de estratégias para viabilizar o atendimento nos respectivos Estados e Municípios, procurando conferir *eficácia instrumental* à lei que proclama direitos cujo impacto, até o momento, tem ocorrido mais no plano simbólico do que no das ações.

Mesmo assim, é preciso reconhecer que a incorporação da criança pequena como objeto da legislação educacional, além do impacto simbólico (não sem importância em uma sociedade de extrema desigualdade), reflete também sobre as formas de organização da sociedade civil, levando a articulações hoje – como os fóruns acima referidos – muito mais voltadas para a cobrança de políticas sociais do que para ações a cargo da própria população.

1.1 A socialização na primeira infância: problema da esfera pública?

Uma análise a respeito das relações de poder, das relações entre a justiça e a liberdade (QUIRINO; SOUZA, 1992), que fundamentam as análises sobre a constituição do Estado moderno e, nesta, as relações entre o poder político (público) e os indivíduos (privados) faz-se necessária para a compreensão dos processos de legitimação da intervenção pública na educação da criança pequena, restrita à esfera privada até a Constituição de 1988. Ao reconstruir a história da constituição do que se denominou um vasto projeto (iluminista) de racionalização da vida social, Boaventura S. Santos (2000) sublinha a existência de racionalidades distintas ao mesmo tempo e afirma que a tensão original entre emancipação e regulação (fundante da modernidade) perde-se em face do desequilíbrio em favor da regulação, com o desenvolvimento do capitalismo. Ao lado do desenvolvimento das formas de organização social e de regulação, paralelamente ao desenvolvimento industrial, os domínios público e privado foram se definindo não apenas em formas concretas de relações entre as pessoas e os

grupos, mas também da constituição de representações sobre cada um desses âmbitos, as quais passam a regular, de certa forma, os comportamentos sociais.

Michelle Perrot (1991), na introdução ao livro *História da Vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, chama atenção para essa separação por meio, inclusive, da própria historiografia que se fez de acordo com “um sistema de valores que fazia do homem público o herói e o ator da única história que merece ser contada: a grande história dos Estados, das economias e das sociedades”(PERROT, 1991, p.9). Nessa direção, não há apenas uma separação, mas uma hierarquia de valores e uma significação social dessas duas esferas que perpassaram os estudos a respeito dos mais diversos aspectos da vida social até muito recentemente, quando o reconhecimento do privado como o centro de nossas vidas passou a ser visitado e legitimado. Partindo da Revolução Francesa vários estudiosos demonstraram os processos de separação entre as esferas pública e privada, em que a primeira configurou-se como coisa do Estado, enquanto a segunda ressignificou a família como o lugar da felicidade (PERROT, 1991a). Como afirmou Norberto Bobbio, não há dúvida de que “foram os princípios de 1789 que constituíram, no bem como no mal, um ponto de referência obrigatório para os amigos e para os inimigos da liberdade, princípios invocados pelos primeiros e execrados pelos segundos” (BOBBIO, 1992, p.92).

O contexto que gerou a Revolução compreendia a busca de liberdade contra a opressão do Estado e da Igreja, o que significou a formulação de teorias que implicaram a exacerbação do indivíduo (BOBBIO, 1992; SANTOS, 2000). A progressiva separação entre o domicílio e o local de trabalho operou, no plano da vida cotidiana, a separação entre público e privado (PERROT, 1991; ARIÈS, 1978). Nas palavras de Michelle Perrot (1991a, p.17), “num prazo mais longo, a Revolução acentua a definição das esferas pública e privada, valoriza a família, diferencia os papéis sexuais estabelecendo uma oposição entre homens públicos e mulheres domésticas”. Hunt (1991, p.50) afirma que, após uma fase inicial de confusão entre o público e o privado, expressos por conflitos relacionados à moda e à linguagem, à fé e ao casamento, “já há muito se observou que foi no século XIX que as mulheres ficaram relegadas à esfera privada a um grau até então jamais conhecido”. Observa ainda que essa era uma tendência desde o século XVIII, mas que se acentua com a Revolução Francesa, definindo-se as relações entre os sexos e a concepção de família. A destinação da mulher ao espaço privado

ocorre não apenas porque “a industrialização permitia que as mulheres da burguesia se definissem exclusivamente por ele”, mas porque a Revolução demonstrava os perigos para o homem de uma inversão do que vinha sendo defendido como a “ordem natural”: “Os próprios revolucionários sentiram a necessidade de marcar um limite intransponível, de mostrar claramente que as mulheres estavam no lado privado e os homens no lado público”(HUNT, 1991, p. 51). As mulheres, em sua fragilidade, deveriam ser protegidas do público¹¹.

Hall (1991) demonstra também como na Inglaterra essa separação se operou, ressaltando a constituição dos espaços e funções masculinos e femininos partindo da própria monarquia e seu poder vinculado a uma vida familiar exemplar para chegar à família burguesa, que progressivamente separa o trabalho e o lar. No caso da Inglaterra, a autora descreve esse processo como parte de um empreendimento religioso que tinha nas mulheres e no ambiente protegido do lar os meios de seu cultivo:

Enquanto os homens tinham a oportunidade cada vez mais freqüente de ampliar e diversificar os setores de suas empresas e se definiam por suas profissões e atividades públicas, as mulheres se distanciavam desse mundo e faziam da maternidade e da administração doméstica uma profissão (HALL, 1991, p.70).

Os primeiros estudos sobre a família no Brasil, em um primeiro momento, perseguem o modelo “patriarcal” fundamentado na família chefiada efetivamente pelo homem, supondo-se uma transposição do modelo português para a colônia. Tais estudos clássicos sobre a família no Brasil, da época colonial ao início do século XX, como os de Gilberto Freyre, Oliveira Vianna e Antônio Cândido, introduzem a família como objeto de estudos históricos e estabelecem a importância da relação entre a família e a organização da sociedade brasileira nos primeiros séculos, destacando o papel das

¹¹ “O tratado de Pierre Roussel, *Du système physique et moral de la femme* (1775) tornou-se uma referência no discurso sobre a mulher. Esta é representada como o inverso do homem. Nesse, a mulher é identificada por sua sexualidade e seu corpo, enquanto o homem é identificado por seu espírito e energia. O útero define a mulher e determina seu comportamento emocional e moral. Na época, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível e que essa sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual. [...] A combinação de fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional fazia delas os seres mais aptos para criar os filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães. O discurso dos médicos se unia ao discurso dos políticos” (HUNT, 1991, p.50).

mulheres da elite (SAMARA, 1987). Gomes (1994), retomando também os trabalhos de Freyre e de Antônio Cândido, destaca a socialização como tarefa familiar e, além do mais, feminina.

Já na década de 70, de acordo com Samara (1987), ocorre uma retomada dos estudos historiográficos sobre a família, mediante o impulso tomado pela História Social, ampliando-se os estudos nessa área:

A riqueza e o ineditismo das fontes primárias, associados à pluralidade de assuntos que o tema aborda (mulher, criança, sexualidade, educação etc.), colocam definitivamente a História da Família no Brasil, na década de 80, como um ramo específico de conhecimento e pesquisa, com sua própria área de atuação, mas sem dúvida utilizando os recursos técnicos e metodológicos da Demografia Histórica e das demais ciências afins (SAMARA, 1987, p.29).

Essa retomada promove uma releitura crítica dos trabalhos pioneiros, colocando sob suspeição a idéia de família brasileira como a transplantação e adaptação da família portuguesa com características patriarcais e conservadoras. Esses estudos trouxeram elementos para caracterizar essa organização da família em função do tempo, do espaço e dos diferentes grupos sociais (SAMARA, 1987, p.30). Para essa autora, os estudos que ganharam vigor no período – décadas de 1970-1980 – permitiram perceber que “os diferentes segmentos que compunham a sociedade encontraram formas diversas de organização” (SAMARA, 1987, p.31).

Dentre os diversos aspectos que emergiram desses novos estudos, procedeu-se à revisão daquelas concepções que conferiam demasiada ênfase à autoridade do marido e à dependência da mulher. À imagem de ociosas, recatadas e de estilo de vida restrito ao lar, sobrepuseram-se imagens “de mulatas, negras e brancas pobres que andavam pelas ruas em busca da sobrevivência, ou então viviam da prostituição”. Isso não implicou, no entanto, deixar de reconhecer “a inserção da mulher num sistema mais amplo de dominação, onde os papéis dos sexos estavam legitimamente bem definidos”, mas, “seria errôneo afirmar a priori a sua condição de subjugada” (SAMARA, 1987, p. 34).

A distinção realizada por Ângela M. Almeida entre os estudos que se voltaram para a família como estrutura e aqueles que a focalizaram enquanto idéia, no quadro da

história das mentalidades, é elucidativa. A primeira estaria mais preocupada com a história da organização e da estrutura familiares. Nessa perspectiva, os novos estudos questionaram a validade da família patriarcal como o modelo de família brasileira. Na segunda vertente, localizada na história das mentalidades, os estudos de Áries, Badinter e outros voltaram-se para a história dos valores éticos, dos padrões morais dominantes e suas formas desviantes. Assim, a família como idéia distingue-se da família como realidade. Para ela, a idéia da família patriarcal – rural, poligâmica, para o homem, escravista – é uma espécie de célula básica da sociedade brasileira, não apenas nos termos propostos por Freyre, mas também no que se encontra em *Raízes do Brasil* (S. B. de Holanda) sobre a personalidade do brasileiro. Para ela, trata-se de

uma espécie de matriz que permeia todas as esferas do social: a da políticas, através do clientelismo e do populismo, a das relações de trabalho e de poder, onde o favor e a alternativa da violência preponderam nos contratos de trabalho e na formação dos feudos políticos, muito mais que a idéia de direitos universais do cidadão; e por fim nas próprias relações interpessoais em que a personalidade “cordial” do brasileiro impõe pela intimidade e desrespeita a privacidade e a independência do indivíduo. Além disso, a matriz da família patriarcal, com sua ética implícita dominante, espalhou-se por todas as outras formas concretas de organização familiar, seja a família dos escravos e dos homens livres no passado, seja a família conjugal mais recente (ALMEIDA, 1987, p.55-56).

A idéia de família intimista, nuclear, burguesa, gestada em outras realidades socioeconômicas chega ao Brasil em certo momento do século XIX, como tantas outras idéias, gestadas em outros contextos e que foram difundidas entre nós. No entanto, encontra “uma realidade em que não havia uma classe burguesa citadina, industrial ou comercial, [...], baseada no latifúndio exportador cuja mola essencial era ainda o trabalho escravo. A família rural transplantada para as cidades do século XIX havia sofrido modificações superficiais. Mas a mentalidade estruturada sobre o patriarcalismo continuava a ser dominante”. (ALMEIDA, 1987, p. 57). Nessa direção, a chegada da idéia de família moderna, que evidentemente não encontra *tabula rasa*, dá início a um processo de assimilação dela pelo tradicional, transformando-se em algo bastante diferente da idéia original. Desse *casamento* entre essas duas idéias, a do patriarcalismo

e a da família moderna, intimista, fechada sobre si, resulta as peculiaridades da nossa sociedade.

A casa e a criança, no entanto, associam-se definitivamente no ideário que constitui as sociedades modernas, seja em decorrência dos sentimentos em relação à criança que vão se transformando juntamente com a transformação das condições econômicas e sociais, especialmente mediante a separação entre domicílio e trabalho (ARIÈS, 1978), seja em razão do desenvolvimento do individualismo moderno que instaura uma nova relação do homem consigo mesmo, transformando suas relações com a infância (GÉLIS, 1991). A criação das crianças em casa, além de relacionar-se com a possibilidade de os pais velarem melhor por sua saúde, foi também adquirindo o sentido de formação para a vida civilizada e de proteção contra o mundo (ARIÈS, 1978).

Se essas descrições a respeito da construção do sentimento de família não podem ser transpostas de forma direta para qualquer contexto, é verdade que alguns dos elementos identificados como constitutivos das famílias modernas se fazem presentes no mundo ocidental, ainda que como ideário que constitui as representações dominantes sobre a família. Tais representações compõem as formas de conceber os processos de educação da infância que, também em nosso meio, têm na família, portanto, no ambiente privado, o seu lugar privilegiado, ainda que seja absolutamente necessário referir-se a que família, de que classe social, se de meio urbano ou rural, e de que tempo histórico se trata quando se pretende compreender os processos e relações nas quais essa instituição está implicada.

Bruschini e Rosemberg (1982) retomam o estudo historiográfico de Scott e Tilly sobre o trabalho da mulher em diversos países europeus no século XIX, segundo o qual a unidade doméstica é descrita como a unidade básica de produção. O que sucede é uma desvalorização do trabalho aí realizado, decorrente da Revolução Industrial quando o trabalho se divide em duas esferas distintas: de um lado, a unidade doméstica; e, de outro, a unidade de produção.

Além disso, o fenômeno da participação cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, especialmente a partir da segunda metade do século XX e sobretudo das mulheres pobres, não corresponde a uma imagem da mulher restrita ao universo doméstico. Por outro lado, a própria família precisa ser analisada, considerando-se a necessária distinção entre os diversos arranjos familiares existentes (GOMES, 1994),

cujas análises devem considerar que se trata de uma unidade multifuncional e dinâmica (BRUSCHINI; RIDENTI, 1994, p.31). Nessa direção, o trabalho da mulher extraluar está, também, condicionado à posição que ocupa na família e à sua classe social. Nas palavras de Bruschini e Ridenti (1994, p.31),

famílias são grupos sociais dinâmicos, que estão em constante transformação, em virtude de processos demográficos – nascimento, casamento, morte – e sócio-econômicos. Estudar a família requer, necessariamente que o foco de análise incida sobre uma determinada estrutura familiar – nuclear, ampliada, chefiada por mulheres, etc. – em um determinado momento de seu ciclo vital – sem filhos, filhos pequenos, jovens, etc.

As transformações ocorridas ao longo do último século, dentre as quais a intensa urbanização, os processos migratórios internos e externos, a formação do proletariado, o desenvolvimento da mídia e das modernas condições femininas de vida e de trabalho, não transformaram aquilo que tem sido a sua tarefa primordial: socializar a criança. (GOMES, 1994). Essa autora, dentre outras que têm se dedicado ao estudo da família, chama atenção para o viés ideológico que historicamente a atravessa, assim como às funções aí desempenhadas. Esse viés é, geralmente, associado à necessidade contínua de cuidados com as crianças, o qual tem contribuído para a reafirmação do papel materno clássico, no lugar de proporcionar a construção de referências que permitam a definição “do que faz de uma pessoa um bom agente de socialização, capaz de fornecer efetivamente à criança segurança e estabilidade” (MITCHEL, 1981, p.265, *apud* GOMES, 1994, p.57). Dentre outras funções (família como grupo econômico, unidade de produção e fundamentalmente de reprodução), a função socializadora, decorrente de ser um grupo social cuja diferenciação interna se faz também por idade, faz do grupo familiar o responsável pela formação da personalidade dos indivíduos que nascem no grupo e nele são educados (BRUSCHINI; RIDENTI, 1994). É este aspecto, o da socialização como tarefa da família e as modificações que essa função vem sofrendo, que procurarei analisar a seguir.

1.2 A criança pequena e a socialização

A família, como instituição na qual se regulam atividades de base biológica, cujas personagens centrais são, na cultura ocidental moderna, a mulher e a criança, tende a ser vista como possuidora de atributos essenciais, o que se estende a seus membros. Os estudos históricos e sociológicos, no entanto, têm demonstrado que não existe “a família, mas sim várias combinações possíveis, circunscritas histórica e socialmente” (COSTA; BRUSCHINI; SARTI, 1994, p.6). O caráter histórico dessa instituição é, por vezes, encoberto, seja pelo senso comum (nas mais diversas expressões), seja pela ideologia (GOMES, 1994). Fruto do longo processo de constituição das esferas pública e privada, resultado da já referida racionalização da vida social, essa instituição sofre transformações não apenas diacrônicas, mas também sincrônicas. A classe social, a região, meio sociocultural, o ambiente natural, dentre outras possibilidades de classificação dos grupos sociais, revelam não apenas organizações familiares distintas, mas também concepções e significados da vida familiar distintos que convivem no tempo histórico (GOMES, 1994; GOLDANI, 1994).

A tarefa socializadora relativa à primeira infância, atribuída com certa naturalidade à família, precisa, nos tempos atuais, ser revisitada, questionada e analisada sob diversos pontos de vista, dada a complexidade dos processos, relações e situações envolvidas. A socialização está sendo aqui tomada a partir da conceituação de Berger e Luckmann. Ou seja, o processo (ontogenético) de construção social do homem, a partir do qual ele assume o mundo em que os outros homens já vivem. Consiste da “ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.175). Nesse processo, os indivíduos vivenciam uma seqüência temporal por meio da qual passam a tomar parte da sociedade. A primeira socialização, a socialização primária, é a que introduz o indivíduo na sociedade, tornando-o membro de uma família, de uma região, de uma cidade. As pessoas que realizam essa primeira socialização (ou a socialização primária) constituem-se nos *outros significativos*, cujos processos subjetivos são apreendidos pelo indivíduo e cuja compreensão do mundo passam a se constituir no próprio mundo desse ser que acaba de chegar.

Destaca-se ainda que a socialização primária ocorreu em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção, presentes nas ligações com os *outros significativos*, cuja existência tem sido apontada como a condição para que a aprendizagem (do mundo e de si mesmo como ser social) possa ocorrer. Esses autores admitem a enorme variabilidade sócio-histórica na definição das etapas da aprendizagem pela qual passa a criança, bem como no próprio caráter dessas aprendizagens, condicionado pela enorme variabilidade social em que nascem os indivíduos. Como advertiu Gomes (1994, p.58), a criança objeto da socialização é uma criança concreta, e a tarefa de socializá-la nada tem de abstrato: “é uma criança concreta, nascida em um grupo social, constituído por pessoas concretas que será socializada. E socializá-la é uma tarefa bastante trabalhosa, árdua mesmo”. Berger e Luckmann afirmam que a socialização primária, para todos os indivíduos, termina quando a idéia de *outro generalizado*, ou seja, a sociedade, está estabelecida na consciência dos indivíduos. A sua permanência, bem como as novas aprendizagens que ocorrem na vida ulterior dos indivíduos realizam-se por processos secundários, por meio da socialização secundária, decorrente da divisão do trabalho, os quais se encarregarão da inserção desse indivíduo socializado em outros setores institucionais.

Já há algum tempo tem-se discutido a necessidade de revisão da questão da socialização primária como tarefa familiar na sociedade brasileira (GOMES, 1994), uma vez que a introdução precoce da criança no mundo institucionalizado transforma a socialização primária, inserindo-a no universo público, por meio das instituições destinadas à educação infantil. Essa relação, no entanto, do universo privado com o universo público possui uma trajetória nada linear ou homogênea quando se trata dos grupos sociais a que se destinaram os programas de atendimento à infância, conforme já o demonstraram estudos como os de Kichimoto (1988) e Khulmann Jr. (1998). O compartilhamento da educação e do cuidado com a criança pequena entre família e instituições públicas como algo legítimo significou uma construção da qual participaram agentes diversos em espaços e relações distintos, que, apesar da pluralidade de sentidos que cada um dos grupos envolvidos lhe atribuem, culminou com o reconhecimento do direito à Educação Infantil e do dever do Estado para com a criança pequena. A compreensão desse processo se faz necessária para a compreensão dos problemas envolvidos nos processos de constituição profissional para a atuação em creches.

1.3 A criança de 0 a 6 anos e o debate sobre a pré-escola

A discussão a respeito da “construção” de um profissional para a educação infantil não pode ser realizada separadamente do processo mesmo de construção da idéia de creche como instituição adequada para o compartilhamento com a família, da socialização da primeira infância. Tal construção, que se fez de modo absolutamente imbricado à idéia de que a creche consiste no direito de crianças e famílias, é, como afirmei acima, o resultado (inacabado, pois, ao contrário do que muitas vezes a eloqüência das afirmações faz parecer, está-se muito longe de uma generalização dessa idéia na sociedade e mesmo entre os Poderes Públicos) de processos distintos e interligados, que envolvem mudança cultural e institucionalização dessas mudanças, ambos exigindo ainda definições para situações deles decorrentes.

A análise da literatura educacional a respeito da criança em idade anterior à escolarização obrigatória evidencia portas de entrada distintas, por intermédio das quais essa literatura refletiu a respeito da primeira infância, de sua socialização e das responsabilidades pública e privada para com ela. A década de 70 significou, no Brasil, um período de gestação de importantes mudanças no que se refere às concepções a respeito da infância e de sua educação. Como já longamente trabalhado pela literatura educacional, o período caracterizou-se pela difusão das teorias da privação cultural, e sua correspondente pedagógica que prescrevia a estruturação de programas compensatórios capazes de oferecer à criança considerada *culturalmente desfavorecida* melhores condições de desempenho na escola de Ensino Fundamental. A alfabetização dessas crianças constituía a grande preocupação, e é mediante as reflexões a seu respeito, que tanto a criança *em idade pré-escolar* quanto a instituição pré-escola passam a figurar, cada vez com maior freqüência, na literatura educacional (cf. POPOVIC, 1971; PATTO, 1973). A crítica à designação da criança cujo desempenho escolar não correspondia aos padrões estabelecidos, como *deficiente cultural*, não tardou a ser realizada¹², e um novo conceito emerge na produção acadêmica como

¹² Dialogando com as afirmações de Vital Didonet, citadas por ela, Kramer (1994) adverte para a insuficiência da crítica a respeito do caráter ideológico ou insatisfatório de determinada teoria e de suas implicações práticas. Para ela, o fato de em curto espaço de tempo as políticas compensatórias e suas

forma de referir-se às crianças *socioeconômica e culturalmente desfavorecidas*: a idéia de *marginalidade cultural*. Nesta ainda estão presentes as idéias de *privação* e de *deficiência cultural*, mas procurava-se, ao contrário das abordagens anteriores, retirar o caráter de condição negativa, inerente e estática, para a idéia de um processo em curso, marcado pelo momento em que a criança deixa o meio familiar para freqüentar a escola que é regida por padrões culturais estranhos ao grupo social das crianças pobres (POPOVIC; ESPOSITO; CRUZ, 1973).

As crianças em idade pré-escolar tornam-se o foco de análises cuja abordagem se faz pela idéia de *marginalização cultural*, tendo em vista tanto a proposição de subsídios para estruturação de currículo pré-escolar (POPOVIC; ESPOSITO; CAMPOS, 1975), quanto análises relacionadas aos estilos de socialização em famílias de camadas populares (CAMPOS, 1975) e, ainda, as relações entre desnutrição e cognição (ESPOSITO, 1975).

O problema central, no entanto, é o desempenho no Ensino Fundamental e os estudos a esse respeito tinham como objetivo fundamentar intervenções com relação à criança na fase anterior à escolarização obrigatória, de modo a reduzir o número de repetências. Alguns desses estudos procuravam estabelecer, com base no conceito de *marginalidade cultural*, os níveis com que as crianças pobres e as de classe média chegavam à primeira série, já que somente as primeiras *fracassavam* (POPOVIC; ESPOSITO; CAMPOS, 1975). Pensar o Ensino Fundamental e o desempenho das crianças de camadas populares a partir da criança *em idade pré-escolar* fundamentava-se, como dito acima, na teoria da privação cultural, em que a idéia da existência de um *currículo oculto* trazido pela criança *social e culturalmente favorecida* constituía um fator decisivo para o seu desempenho escolar satisfatório. Além disso, tratava-se de um momento em que se difundiam entre os especialistas e pesquisadores da educação brasileira os estudos que indicavam os primeiros anos de vida como cruciais para o desenvolvimento intelectual, o qual dependia, em grande medida, das condições do

bases teóricas haverem sido contestadas (inclusive por meio do acesso a avaliações que atestavam a inadequação de suas premissas e metodologias) não afasta seus efeitos sobre a realidade, no caso de alunos e professores brasileiros. Aqui, tanto nesse aspecto quanto nos demais, cujas transformações procuro retratar, supõe-se a idéia, já desenvolvida na introdução, do conhecimento da realidade como parte dela em um movimento que circula entre um e outro (GIDDENS, 1991).

ambiente para que ocorresse de modo satisfatório (POPOVIC; ESPOSITO; CAMPOS, 1975).

Os estudos que se valeram do paradigma da marginalidade para a compreensão dos problemas enfrentados pela educação de massa, quando consideraram a incidência dos fatores ambientais na aprendizagem (com base nas teorias psicológicas), exerceram o papel de trazer também a família para o quadro de referências que compunham o ambiente, bem como as condições oferecidas por ela para o desempenho das crianças. Introduzidas pelas teorias da privação cultural, as análises macrossociais permitiram a identificação das causas do fracasso escolar nas condições estruturais da sociedade, apesar de trazerem conceitos pouco operacionais para o conhecimento da realidade empírica de crianças e famílias então designadas como *marginais* (CAMPOS, 1975).

Essa perspectiva teórica – a da marginalidade cultural, decorrente de um modo de interpretação sociológico da posição das famílias na estrutura social vistas como mais ou menos integradas ao sistema – trouxe para o centro das análises dimensões pouco observadas até então nas análises a respeito da aprendizagem e da escolarização de maneira geral. O trabalho de Campos (1975) trata, exatamente, de uma pesquisa que buscou caracterizar e comparar famílias muito pobres de Ceilândia-DF e famílias em que o pai era operário especializado em São Paulo. Os dados levantados pela pesquisa visavam caracterizar essas famílias quanto aos hábitos relativos à socialização das crianças, incluindo exposição aos meios de comunicação de massa e os valores da mãe. A imersão pelo universo privado evidencia-se nos tipos de questões buscados no estudo, os quais se referiam “à forma como são tratadas as crianças: horários seguidos, tipos de comportamento infantil valorizados ou rejeitados pela mãe, pessoas com quem as crianças têm mais contato normalmente, tipos de brinquedos possuídos pelas crianças, o que é ensinado para elas, etc.” (CAMPOS, 1975, p. 81).

A busca por conhecer elementos da vida infantil em família, tais como horários, comportamentos valorizados e o que é ensinado às crianças nesse ambiente, evidencia o pressuposto de que a maior proximidade com a cultura escolar tenderia a favorecer o desempenho na escola¹³. A figura da mãe tem preponderância nas análises realizadas.

¹³ O texto *Ofício de criança*, de Chamboredon e Prévot (1986), foi publicado originalmente em 1973. Nele, a família e, especialmente, a figura da mãe como agente pedagógico da criança pequena constituem

Mesmo quando se analisa o tempo que pais e mães dedicam a seus filhos, quando se trata da atenção dada às solicitações das crianças e à permissão para participar das conversas com os adultos, o artigo refere-se exclusivamente às mães¹⁴.

No mesmo quadro de análise que se voltava para a compreensão das causas do fracasso escolar e dos fatores que contribuía para um desempenho satisfatório, o tema da desnutrição e suas relações com a capacidade de aprendizagem das crianças ganha destaque (cf. ESPOSITO, 1975; ROSSETTI-FERREIRA, 1979). A criança menor de 7 anos, especialmente entre os 4 e os 6 anos, torna-se objeto da preocupação de educadores também no que se refere às relações entre nutrição e cognição. Com base em estudos que relacionavam desnutrição e déficits cognitivos permanentes, especialmente se ocorrida nos primeiros meses de vida, Espósito (1975) chama atenção para a urgência desses estudos no Brasil, onde a taxa média de consumo de calorias era muito baixa e as taxas de evasão e/ou fracasso na primeira série do Primeiro Grau eram muito altas. Esses estudos vão se constituindo no substrato que vai permitir a defesa da pré-escola, tanto interna como externamente aos meios educacionais. Diante do fato de que, no Brasil, nem o então denominado Primeiro Grau (hoje, Ensino Fundamental) havia sido universalizado, alguns setores faziam oposição ao investimento na pré-escola (cf. POPOVIC, 1984).

Na produção teórica da área já se fazia presente, especialmente a partir da segunda metade da década de 70, a idéia de que as relações entre pobreza (e seus diversos efeitos sobre a população pobre) e desempenho escolar deveriam ser abordadas levando-se em conta que a causa básica dessa situação residia na estrutura social e econômica do país (ROSSETTI-FERREIRA, 1979; CAMPOS, 1979; 1979a). Já do ponto de vista das ações (ou intenções) governamentais, a pré-escola e as demais ações voltadas para a criança de 0 a 6 anos vinham sendo concebidas no âmbito do debate

elementos fundamentais no processo denominado pelos autores de construção da criança pequena como sujeito da intervenção pedagógica.

¹⁴ A autora verifica ainda o carinho que as mães dispensam aos filhos, revelando que são mais intensos nas famílias de São Paulo. Interpreta essa diferença à luz das concepções de infância, descritas por Boltanski (*Prime éducation et morale de classe*. Mouton. Paris, 1969), para quem as classes médias e altas entendem a criança “como um ente frágil e muito diverso do adulto quanto ao físico, porém capaz, do ponto de vista psicológico”. Já as classes populares entenderiam a criança como um ser irresponsável e sem julgamento, apesar de tratarem o seu corpo sem nada de especial, mais próximo do adulto”. Esse mesmo autor, segundo Campos (1975), identifica maior permissividade com as crianças das classes populares (por serem consideradas irresponsáveis) e maior rigidez com a imposição de uma moral puritana para as classes médias. Esta última vai sendo incorporada pelas classes populares.

sobre a necessidade de ações de combate à pobreza, a partir de orientações de organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O UNICEF, criado inicialmente para atender às crianças européias vitimadas pela guerra, tem, a partir de 1953, seu mandato prorrogado a fim de combater a permanente situação de emergência na qual se encontravam as crianças dos países pobres, então cunhados de *países em desenvolvimento* (ABRANTES, 1985). As orientações desse organismo foram incorporadas pelo governo brasileiro que, já no regime autoritário pós-64, tornara-se alvo de intervenções voltadas para o combate à pobreza que, no contexto da *Guerra Fria*, estava sendo entendida como condição propícia para o desenvolvimento de idéias socialistas (ABRANTES, 1985).

Se, do ponto de vista das análises realizadas no campo educacional, a criança pequena, sua família e mesmo a instituição pré-escola, ainda incipiente no País, foram abordadas a partir de sua relação com as possibilidades de desempenho no ensino de Primeiro Grau, a política social articulava a ela outros elementos relacionados à política de segurança nacional, na qual se conceberam as políticas de combate à pobreza (ROSEMBERG, 2001a). É relativamente a essa amplitude de objetivos que vinham sendo associados à assistência à criança em idade pré-escolar que Campos (1979) vai advertir, em artigo denominado *Assistência ao Pré-Escolar: uma abordagem crítica*. É quando se pode detectar uma tentativa de precisar conceitualmente a criança sobre a qual incidiam as pesquisas e os programas governamentais, bem como refletir sobre os problemas institucionais envolvidos na questão da educação da primeira infância. Pode-se perceber um processo de construção que advoga a pertinência do atendimento à primeira infância ao campo educacional. Se ainda hoje verificam-se problemas relacionados à transferência do atendimento em creches dos setores ligados à assistência social para os setores educacionais nas instâncias federal, estaduais e municipais (SILVA, 2002; DALBEN *et al.*, 2002; CRAIDY, 2002), essa pertinência não era óbvia e exigia um esforço de construção de referências no campo da educação, o que configurava também uma tensão com os outros campos e áreas de intervenção pública e privada. Nesse esforço, explicitam-se as dificuldades no enfrentamento das questões relativas à educação da criança pequena, especialmente aquelas relativas à precariedade dos dados sobre a população situada na faixa etária entre 0 e 6 anos. Além disso, a criança pequena era objeto da intervenção de diversos órgãos e entidades

governamentais, o que pulverizava as ações nas áreas da educação, saúde, previdência social, trabalho, etc., sem definição clara de competências (CAMPOS, 1979).

Nesse artigo, a autora problematiza a definição da criança pequena a partir de critérios da escola, lembrando a relatividade do próprio conceito de infância, demonstrada por P. Ariès, o que impunha a necessidade de considerar a ainda maior relatividade e arbitrariedade da compartimentação da infância – pré-escolar, escolar – a qual se relaciona à cultura e ao período histórico. Outro aspecto levantado pela autora refere-se à visão da pré-escola como *mito* ou *panacéia* para resolver os problemas sociais. Sobre esse aspecto, realiza a crítica aos programas governamentais de cunho compensatório, cujo modelo havia fracassado em outros países como Estados Unidos e França, levando-os a uma avaliação de que programas dessa natureza só teriam sucesso se associados a reformas em áreas estratégicas, como a economia (CAMPOS, 1979).

Assim, a autora defende uma linha de raciocínio para as políticas sociais destinadas a enfrentar os graves problemas sociais, segundo a qual era necessário encarar as diversas necessidades que vinham sendo abordadas de modo isolado (alfabetização, desnutrição, etc.) como “um só quadro de carências, vivido, ao nível da realidade por pessoas concretas”. E, no caso da política educacional, Campos defende, ainda, que seja conferido à pré-escola um lugar específico, considerando-a em seu caráter relativo, limitado a um contexto, retirando-lhe o caráter de panacéia para os males sociais: “Assim como a realidade da criança de 0 a 7 anos não é redutível ao conceito de pré-escolar, da mesma maneira a problemática social que se reflete nesta população infantil não pode ser solucionada exclusivamente através da pré-escola” (CAMPOS, 1979, p.54). Procura-se, dessa forma, afirmar a pré-escola como um problema do campo educacional com suas possibilidades e seus limites. É quando a pré-escola vai aparecer de forma articulada à análise sobre a creche, até então ausente do debate educacional, uma vez que a natureza das questões desloca-se do fracasso escolar para o atendimento à primeira infância, o que vai ocorrer de modo relacionado ao debate sobre a condição feminina.

Passa-se a refletir sobre a *criança de 0 a 6 anos*, deixando-se de lado a designação *criança em idade pré-escolar*¹⁵. Focalizando as especificidades dessa faixa etária, dentre as quais está a extrema dependência da criança em relação à família e, especialmente à mãe, as funções de um atendimento pré-escolar passam a ser pensadas não mais exclusivamente em relação à escolarização futura. Ao contrário, a criança passa a ser considerada cada vez mais na sua condição de criança cujas necessidades devem ser atendidas em si mesmas. As funções da pré-escola deveriam, então, responder a tais necessidades e, ao mesmo tempo, exercer “a função de guarda de filhos, o que atende às necessidades da mulher que tem um emprego fora de casa e não pode se responsabilizar sozinha pelos cuidados com os filhos pequenos” (CAMPOS, 1979).

Mesmo entre as pesquisas que vieram se desenvolvendo ao longo dos anos 70, cujo objeto central era a criança pequena (ainda que sua definição se fizesse em relação à escola de Primeiro Grau), evidenciam-se visões diferenciadas que vão, em um momento posterior, convergir para a defesa da educação pública da criança de 0 a 6 anos, tal como hoje está definido. As recomendações de atendimento à criança, que desde os anos 40 preconizavam a proteção materno-infantil por meio de programas de atendimento de baixo custo para o Estado, baseadas na participação da comunidade (VIEIRA, 1986; ROSEMBERG, 1992), ocorreram paralelamente a reflexões que colocavam em xeque a educação da criança pequena em espaços coletivos, evidenciando tratar-se de campo de disputas.

De um lado, a partir da perspectiva que analisava a importância de *um adulto estável* para o processo de desenvolvimento da criança e suas conseqüências sobre o desempenho escolar, Rossetti-Ferreira chamou a atenção para a necessidade de que as pesquisas sobre o tema contribuíssem para capacitar profissionais e informar políticas na área de modo a prover adequadamente os cuidados à criança, nas situações em que a “mãe se vê forçada a trabalhar fora de casa”. Nessas situações, o atendimento extraluar é tratado a partir de um modelo de *substituto materno*. Essa perspectiva baseava-se nos estudos de Bowlby e Rutter, segundo os quais a institucionalização da criança seria prejudicial ao seu desenvolvimento saudável. Essa abordagem, mediante a qual foi

¹⁵ É do final dos anos 80 a mudança do nome do Grupo de Trabalho da Anped de GT de Educação pré-escolar para GT Educação da criança de 0 a 6 anos. (FINANCIAMENTO de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. *Cadernos Anped*, n. 1, 1989 (Apresentação).

elaborado o conceito de *privação materna*, foi revista pela autora alguns anos mais tarde (ROSSETTI-FERREIRA, 1984; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986). O caráter de disputa em um sistema de ação evidencia-se, no entanto, por meio das críticas de outras pesquisadoras, especialmente a partir da associação entre a temática da creche e os estudos sobre a condição da mulher e as relações de gênero (ROSEMBERG, 1987; 1989; ROSEMBERG, 1989a).

Rossetti-Ferreira (1984), mediante extensa revisão bibliográfica, basicamente em língua inglesa, a respeito das relações de apego entre a criança nos primeiros anos de vida e sua mãe, procura analisar os impactos que as situações de separação entre elas exercem sobre a criança. Incluindo agora estudos realizados em contextos variados, relativizou-se a idéia negativa em relação ao atendimento da criança pequena em creches. Esses estudos demonstraram que outros adultos, além da mãe, também podem estabelecer a então chamada relação estável com a criança, oferecendo-lhe condições de desenvolvimento socioafetivo saudável. Assim, a creche é apresentada como alternativa viável, desde que obedecidas as condições necessárias para um atendimento adequado, dentre os quais cita-se a necessidade de adequação em relação ao número de crianças por adulto, de modo a proporcionar atenção individualizada e construção de relação estável. O trecho a seguir expressa a transformação da visão a respeito do atendimento da criança pequena em espaços coletivos, evidenciando o esforço de construção de referências para informar as políticas para a área:

Torna-se imperativo ampliarmos esta discussão, partindo do direito de toda criança à educação, desde os primeiros anos de vida, passando ao questionamento de quem é responsável por essa tarefa que até agora tem sido atribuída quase que exclusivamente à família. Associações filantrópicas e religiosas por vezes a assumem, mas o fazem sempre de forma emergencial com uma clara atitude assistencialista e paternalista que não as compromete com o atendimento dos padrões mínimos de qualidade exigidos em qualquer país desenvolvido e que ao mesmo tempo marginaliza a família (ROSSETTI-FERREIRA, 1984, p.16-17).

Ainda assim, já na metade dos anos 80, encontra-se ainda reflexão que procura colocar questões importantes a respeito de possíveis aspectos negativos sobre o desenvolvimento físico, psicológico, emocional, intelectual e social da criança. Questões relativas ao apego da criança a um adulto do qual ela vai se separar ou mesmo

das dificuldades de estabelecimento de relações dessa natureza por pessoas cuja motivação é salarial; ou, ainda, relativamente ao desenvolvimento de noções de privacidade estando a criança compulsoriamente durante longa jornada em ambiente coletivo, dentre outras, foram questões levantadas em um artigo cuja autora se colocava do lado de quem vinha reivindicando o direito à creche, mas convocava a uma reflexão que enfrentasse essas questões com profundidade (COSTA, 1984). A partir de então, parece que a idéia de que a educação da criança em creches e pré-escolas constitui alternativa adequada tanto para a educação quanto para a guarda de crianças desde os primeiros anos de vida torna-se uma idéia hegemônica. O debate direciona-se, então, de um lado, para a defesa da pré-escola e a definição de suas funções (POPOVIC, 1984; SOUZA, 1984) e, de outro, para os esforços de conhecer a realidade do atendimento, especialmente o atendimento em creches, intensificando-se a crítica à perspectiva assistencialista que caracterizou a expansão desse atendimento no Brasil (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986; ROSEMBERG, 1986; CAMPOS, 1989).

Na verdade, tanto a ausência de reconhecimento do caráter legítimo do atendimento público à criança pequena como a maneira pela qual ele acontece na nossa realidade, por meio da assistência filantrópica, configuram a prevalência das imagens da mulher e da criança pequena, próprias às relações de gênero que estruturam a nossa organização social. É contra essas imagens que parte da pesquisa educacional se voltou para a construção de outro ideário.

Essa nova perspectiva, desenvolvida nos anos 80, conduz à constituição da idéia de que se trata de educação da criança de 0 a 6 anos de idade, cuja forma de atendimento deveria considerar a especificidade dessa faixa etária, o que significa um tipo de atendimento mais flexível e com funções diferenciadas de uma pré-escola em sentido restrito: a educação infantil, que inclui creche e pré-escola, educação e cuidado¹⁶.

Suas funções passam a ser construídas, a partir de então, de modo a articular tanto as necessidades da criança – uma construção que se faz no interior mesmo do

¹⁶ Um texto publicado no Brasil em 1981, denominado *Cuidado e educação pré-escolar nos países em desenvolvimento* – publicado originalmente pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IPE)/UNESCO, em 1979 – já tratava do caráter indissociável do cuidado e da educação presentes em todas as práticas educativas, não apenas em relação à primeira infância, mas também nos outros níveis (HERON, 1981).

debate educacional – quanto as relativas à família, decorrentes da consideração da extrema dependência que a criança pequena possui em relação a ela (CAMPOS,1979). No entanto, a consideração das necessidades da criança não é suficiente para fundamentar a necessidade de creches, e, como sabemos, ela sempre figurou no imaginário geral como uma instituição destinada a crianças cujas mães trabalham fora de casa (o reconhecimento legal a esse direito foi feito primeiramente pela legislação trabalhista) ou mesmo, expressando uma confusão com a idéia de internato, ao atendimento a crianças órfãs, se voltarmos a suas origens nas casas de asilo ou mesmo às rodas de expostos (KRAMER, 1982; GONÇALVES, 1987; MARCÍLIO, 1997). A idéia de que o atendimento em instituições educacionais desde os primeiros anos de vida é um direito de toda criança cujas famílias optem por essa alternativa para compartilhar os cuidados e a educação dos filhos é resultado de uma construção teórica e de uma luta política que envolveram atores diversos e que moldam esse sistema de ação, bem como uma mudança cultural que, se não está acabada, é aceita em larga escala e encontra-se institucionalizada por meio do ordenamento jurídico relativamente à infância, à família e à mulher.

Cumpra, portanto, examinar os mecanismos que permitiram o deslocamento da infância para o espaço público, resultado das conexões entre o estabelecimento dos direitos da mulher e da criança, os quais ocorrem tanto no contexto das lutas sociais quanto no da produção teórica, e nos processos de institucionalização dessas mudanças culturais.

2 A CONSTRUÇÃO DO LUGAR DA CRIANÇA NO ESPAÇO PÚBLICO

A naturalidade com que se associam mulher e criança, especialmente a criança pequena, dentro ou fora do ambiente familiar, decorre, como vimos, da maneira como a constituição das esferas pública e privada segregou os sexos a partir da divisão social do trabalho, cujas bases não são apenas econômicas, mas também políticas, como vieram demonstrar os estudos que colocaram em xeque a naturalidade das relações entre homens e mulheres e suas respectivas posições na família e na sociedade.

A creche no Brasil, ao adquirir grande centralidade no debate público a respeito da luta por direitos no contexto da luta por transformação do Estado autoritário e conquista de melhores condições de vida para amplas parcelas da população, sempre esteve, indiscutivelmente, associada às questões relativas à condição feminina e às condições de vida de maneira geral (ROSEMBERG, 1989; GOHN, 1985; FILGUEIRAS, 1992, dentre outras). O atendimento à criança pequena torna-se objeto de construção e de disputa nesse sistema de ação que tinha como questão os direitos sociais e políticos, objeto da mobilização popular naquele contexto. No entanto, as concepções que orientaram as proposições e os programas governamentais direcionados às crianças pequenas até a Constituição de 1988 tratavam a creche como necessidade no âmbito das relações privadas relativas às condições socioeconômicas das famílias pobres que não permitiam que o cuidado e a educação dessas crianças fossem totalmente satisfeitos no espaço doméstico, revelando uma percepção idealizada tanto do espaço quanto das famílias. É a já largamente difundida e suficientemente criticada idéia de *mal necessário*, que, do ponto de vista da literatura e do ordenamento jurídico, não mais vigora. A idéia de direito exige, no entanto, a consideração da construção social desse ideário, já que ela indica a aceitação e a defesa da idéia de que não compete apenas às famílias cuidar, educar, socializar e guardar as crianças pequenas.

O resgate dos processos por meio dos quais a criança invade o espaço público possui, aqui, o caráter de permitir o estabelecimento das relações intrínsecas entre a constituição da creche como instituição legítima, realizado em âmbitos diversos da luta política e da produção acadêmica. O foco de análise recai sobre os processos desencadeados a partir dos anos 70, que vieram constituindo a educação infantil como uma área de estudos e de intervenção do campo da educação (ROCHA, 2001; QUINTEIRO, 2002). Tal construção, no entanto, não está sendo entendida de modo isolado dos demais processos que abordaram a infância brasileira, nem aqueles que a constituíram ao longo de sua história, ora pela ausência mesma desse segmento da população nos estudos históricos e sociológicos¹⁷, ora pela sua presença nos

¹⁷ Kuhlmann Jr (1998) identifica, nos anos 60, um período de intensificação dos trabalhos sobre a infância na historiografia inglesa, francesa, italiana e norte-americana, mas afirma que é preciso cautela quando se associa a esse período o momento de entrada de uma literatura sobre a infância, geralmente atribuída à publicação da obra de Ariès. Segundo Kuhlmann Jr, há trabalhos sobre a infância desde o século XIX.

instrumentos normativos, direcionados à família e à infância, por parte de organismos nacionais e supranacionais.

A criança foi associada, ao longo do século XX, ao desenvolvimento econômico, o qual tem sido reconhecido como a chave para a solução das carências infantis, tornando-se objeto de análises e da intervenção do Estado (FREITAS, 1997), além das questões de ordem geopolíticas, também relacionadas a questões econômicas, conforme analisou Rosemberg (2001). Essa associação se faz presente também na incorporação da primeira infância aos estudos da área da educação, até muito recentemente ausente do debate relativo ao período da infância anterior à escolarização fundamental. Sua entrada se faz, como desenvolvido acima, exatamente por meio dos parâmetros da escolaridade obrigatória, no contexto dos debates sobre a democratização da escola, nos quais se fez necessário extrapolar os próprios muros, voltando-se para as condições sociais, econômicas e culturais de vida das crianças, especialmente das crianças pobres, centro das preocupações relativas à ampliação do acesso e às condições de permanência e *sucesso* escolar.

Tanto a pré-escola quanto a creche entram no cenário educacional nos anos 70 vinculadas à noção de necessidade. Toda a noção de compensação de carências materiais e culturais mediante a intervenção pública estava baseada na idéia da insuficiência das condições materiais e simbólicas de determinados grupos sociais em prover as necessidades materiais e as condições culturais que assegurassem a inserção satisfatória da criança no universo institucional, mais especificamente a escola de Ensino Fundamental.

Da idéia de mal menor, ou mal necessário, a creche torna-se solução para problemas sociais que iam da desnutrição infantil à criação de oportunidade para experiências enriquecedoras que favorecessem o desempenho escolar futuro. O título do trabalho de Vieira a respeito das creches no *Departamento Nacional da Criança* ilustra bem a trajetória da creche no período que vai dos anos 40 aos 70: *Creches no DNCr: de mal necessário a lugar de compensar carências*. A abordagem da educação da criança na fase anterior à escolaridade obrigatória pela produção acadêmica que emerge (ainda que seja ínfima se comparada a outras temáticas) no período que coincide

Talvez a sua difusão e incorporação às representações gerais a respeito da infância é que se intensificaram naquele período.

com o de sua expansão – anos 70 – no entanto, assim como no atendimento, constitui duas trajetórias diferenciadas. A creche, instituição abordada geralmente para se referir ao atendimento em período integral e que acolhe crianças desde os primeiros meses de vida, não integra as preocupações dos primeiros trabalhos a respeito da necessidade de expansão e democratização da pré-escola que a vinculavam a uma alternativa de *intervenção precoce*. O modelo de intervenção caracterizado como pré-escola consistia de algo próximo à escola primária, e a preocupação básica era a da preparação para as aprendizagens futuras, especialmente da leitura e da escrita. A creche entra, como vimos, no contexto das preocupações com a pobreza e a *marginalidade cultural*, a desnutrição e suas conseqüências para o desenvolvimento intelectual.

O que teria levado à construção da imagem da criança na qual esta aparece desde os primeiros meses de vida como objeto de reflexão e de intervenção educacional? Se os dois ou três anos anteriores à entrada para a escola de Ensino Fundamental eram vistos como uma etapa intimamente relacionada à escolarização¹⁸, os primeiros anos de vida entram por outra porta. O que faz com que a preocupação de pesquisadoras do campo educacional se voltem para a criança muito pequena? A defesa de que existe um direito da criança a ser cuidada e educada em instituições públicas supõe a consideração de que a responsabilidade por ela é de toda a sociedade (HERON, 1981). Dentre as inúmeras dificuldades identificadas para o estabelecimento de políticas para a educação da criança pequena já no início dos anos 80, apontava-se a ausência de um corpo de conhecimentos sistemático que fundamentasse e orientasse a sua formulação, propondo-se que somente uma abordagem interdisciplinar poderia dar conta da temática do atendimento à criança pequena. Sinalizava-se a necessária reflexão a respeito das dimensões pública e privada da socialização infantil, reflexão que somente poderia realizar-se mediante o enfrentamento das questões políticas e ideológicas envolvidas (ROSEMBERG, 1989 a).

É esse debate que ganha corpo nas publicações que se seguem, integrando o sistema de ação e questionando os modelos propostos anteriormente não apenas pela sua ineficiência como política compensatória (CAMPOS, 1979) ou pelo caráter

¹⁸ É também desse período a discussão das funções da pré-escola, na qual buscava-se conferir a ela uma identidade que não apenas aquela que a definia em relação à escolarização posterior (cf., por exemplo, KRAMER, 1985; SOUZA, 1984).

assistencialista das políticas para a infância (ROSEMBERG, 1981; CAMPOS, 1989), ao longo dos anos 80, tendo em vista a elaboração da nova Constituição e a construção de um referencial para a área. A questão do direito é construída pela associação das reflexões a respeito da temática relacionada à questão feminina, por intermédio da qual desnaturalizava-se a família como o *locus* exclusivo de cuidado e educação da criança pequena (ROSEMBERG, 1989; 1989a; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986; HADDAD, 1991).

Com exceção daquelas que se voltavam para a educação pré-escolar *stricto sensu*, inseridas no debate sobre a democratização da escola brasileira ou mesmo restritas à questão da preparação para a escolarização futura da criança, toda a produção que vinha chamando atenção para as necessidades específicas das crianças pequenas foi feita mediante a construção de uma linha de argumentação que as articulavam à desmistificação da relação mãe-filho ou da *maternagem compulsória* (ROSEMBERG, 1989a; HADDAD, 1991). Ou seja, somente por meio da construção de um ideário que destituísse a família da legitimidade exclusiva para o cuidado e educação da criança pequena poder-se-ia constituir e instituir a legitimidade da instituição creche¹⁹.

Tarefa nada fácil, pois exigia desenvolver a reflexão articulando campos distintos da luta política e da produção teórica – condições de vida, saúde, educação, relações de gênero –, além de fazer convergir os direitos e as necessidades de segmentos distintos da população – mulher e criança – por meio, inclusive, de uma abordagem que requeria a adoção das relações de idade como elemento das relações sociais no universo público (GOLDANI, 1994). Por meio da crítica efetuada ao que foi designado como *manipulação ideológica* da creche, sustentada pelos trabalhos da psicologia no pós-guerra, em que a cientificação do modelo de relação mãe-filho contribuiu para comparar a creche à mãe, reforçando o seu caráter emergencial e circunstancial (caracterizado como substituição materna), passou-se a discutir as conseqüências desse ideário sobre o atendimento prestado à criança (HADDAD, 1991). A primeira delas residia na própria dificuldade de defender a alocação de recursos públicos para a expansão de uma modalidade de atendimento que sequer possuía legitimidade. O investimento, ainda que

¹⁹ A temática da creche ganha impulso, ao mesmo tempo em que crescem as publicações sobre a condição feminina e suas relações com a educação. De acordo com Scott (1995), os estudos sobre gênero se encaminharam para a compreensão das relações de gênero como estruturantes das relações de poder em nossa cultura, mas no momento de sua emergência eles se identificavam com os estudos sobre mulheres.

precário, por parte dos órgãos de assistência social se, por um lado, não encontrava resistências, por outro, não comportava a reivindicação da universalização de uma ação voltada para o suprimento de *carências* relativas ao universo privado:

De um lado, a não-universalidade de experiências entre os pais tem reforçado a má fama da creche. Diferentemente da escola, pela qual passamos e sobre a qual forjamos uma representação, baseada também na própria experiência vivida, a história cíclica da creche e seu número reduzido faz com que muitos de nós não a conheçamos por dentro e dela façamos uma imagem fantasmática, porque construída longe do real. Nesse sentido, amplos setores da sociedade não se vêem tocados por movimentos de mobilização em torno da expansão das redes de creche e de sua melhoria, na medida em que a instituição nem sempre é percebida como legítima. Ao contrário: muitas vezes a creche é percebida como usurpadora ou competindo com imagens arcaicas (míticas ou não) da mãe provedora (ROSEMBERG, 1989a, p. 91).

Introduz-se uma clara orientação no sentido não apenas de construir referências teóricas capazes de orientar o atendimento a crianças que freqüentavam creches, mas também, e fundamentalmente, defender a universalidade da experiência da socialização infantil em creches. Isso significou recolocar a questão dos limites da intervenção do Estado na vida social (ROSEMBERG, 1989a) e, particularmente, a redefinição das funções da família e do papel da mãe. Este, de algo definido como natural e o único adequado para a socialização e cuidado infantis nos primeiros anos de vida, torna-se objeto tanto da crítica acadêmica quanto do debate ideológico. Se foi a observação e a intervenção na realidade do atendimento em creches existente (e a identificação das causas de sua não universalização) que permitiu identificar os princípios teóricos e as orientações ideológicas subjacentes ao modelo de substituto materno, os conhecimentos aí produzidos retornam a esse meio por intermédio de estratégias diversas, desestabilizando as formas de conceber o trabalho desenvolvido nas instituições de atendimento à criança pequena. Tornam-se parte dessa realidade, passando a integrar não apenas as referências a seu respeito, mas transformando-a (GIDDENS, 1991). As descrições feitas por Haddad (1991) ilustram bem os efeitos de uma intervenção que procurava explicitar os princípios orientadores da prática na creche e os que orientavam propostas inovadoras, dentre os quais estava a dificuldade de reconhecimento das funções da família, antes tão facilmente identificáveis.

Na mesma direção de construir a legitimidade da intervenção pública com relação à criança pequena, Rosemberg (1986) contesta as propostas de creches domiciliares que vinham sendo estimuladas por organismos como a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) e o UNICEF, como alternativa de atendimento à criança pequena em países do Terceiro Mundo. As propostas desses organismos que se fundamentavam no argumento de conciliarem baixo custo, baixa tecnologia e participação da comunidade são contestadas por essa autora. Rosemberg não apenas contesta esses argumentos, como chama a atenção exatamente para a ambigüidade, presente nas propostas, relativa à confusão entre domicílio e família. Essa ambigüidade referia-se, na sua percepção, à idéia da possibilidade de conciliar as necessidades da mãe que trabalhava fora de casa com a possibilidade de que a criança continuasse a desfrutar de um ambiente familiar. Afirma, com base em outros autores, o caráter ilusório dessa idéia, pois a creche domiciliar ou familiar não cria vínculos familiares com as crianças atendidas, além de constituir uma modalidade de atendimento que somente acentua a idéia de que a única instituição apropriada para crianças pequenas é a família.

Para ela, tratava-se da expressão da ambigüidade vivida no âmbito do próprio Estado brasileiro, que se via pressionado a promover a expansão do atendimento, por meio do crescimento dos movimentos de luta por creches, mas ao mesmo tempo não assumia plenamente essa função:

Essa ambigüidade parece refletir o momento de transição em que se encontra o Estado brasileiro, que se vê pressionado a compartilhar com as famílias a guarda e a educação da criança pequena e que, ao mesmo tempo, reluta em assumir (quer econômica, política ou ideologicamente) plenamente este compartilhar. A creche domiciliar no contexto de atuação do Estado nos parece uma tentativa de conciliação entre o velho e o novo, aceitando apenas parcialmente que a criança pequena seja socializada exclusivamente por sua família (ROSEMBERG, 1986).

A identidade da creche vai sendo argüida sob diversos aspectos, a começar pelo caráter institucional que o atendimento deveria assumir. E a proximidade da instalação do Congresso Constituinte tornou a temática da creche cada vez mais relacionada à

construção de sua legitimidade e conduziu as formulações a uma maior explicitação no campo do direito. A interseção com as lutas em torno dos direitos da mulher fez emergir uma reflexão que associava as necessidades da família e da criança, mas que reafirmava a pertinência da creche ao campo educacional, e não ao da assistência à família. O ambiente de construção de direitos sociais (TELLES, 1994) favorecia a articulação entre a proposição de políticas que visassem à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres (ROSEMBERG, 2001), mas que não tornassem a criança objeto de assistencialismo que diferenciasse, na política social, as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa e as que freqüentavam instituições educacionais por opção da família. Tal diferenciação configurava-se, na verdade, em uma segmentação relacionada à classe social:

A educação da criança pequena está ligada tanto ao campo educacional, como à questão da família, da maternidade e, por conseqüência, aos direitos da mulher. Isto porque a criança, nos seus primeiros anos de vida, ainda encontra-se muito dependente dos cuidados dos adultos e, em decorrência de nossa forma de organização social e dos padrões culturais dominantes, a responsabilidade principal pela sua guarda e educação recai sobre a família e, mais especificamente, sobre a mãe. Ainda que se questione esse modelo, é evidente que, ao se prever mecanismos que garantam à mulher igualdade de condições para exercer sua cidadania e seus direitos ao trabalho, obrigatoriamente devem ser criadas formas alternativas de guarda e educação das crianças, de maneira que o direito à maternidade não se choque com os demais. Não é por outro motivo que a questão da creche e de outras formas de apoio à maternidade têm sido uma das preocupações principais dos movimentos de mulheres. Mesmo agora, verificamos que este tem estado muito mais presente nos grupos de mulheres que discutem a Constituinte, do que nos grupos de educadores (CAMPOS, 1986, p. 58).

O que se percebe é que, sem a discussão das questões relacionadas à condição feminina que levou ao questionamento da exclusividade da família para a guarda e educação da criança pequena, não seria possível argüir o direito e defender a universalização. Ou seja, como questão da esfera privada, a criança pequena só podia tornar-se ação do Estado como assistência social.

A defesa da inclusão da creche na parte da Constituição que trata da educação se faz, então, articulando os direitos da mulher e da criança:

Devido a esta posição, que entende a oferta de creches e pré-escolas públicas não só como exigência relativa ao direito das crianças a educação é que tanto a creche como a pré-escola devem ser incluídas também na parte da Constituição que trata da educação (CAMPOS, 1986, p. 59).

A entrada dessa questão no campo educacional configurou um campo de conflitos, enfrentando oposições reconhecidas e contestadas pela autora e por outras que, desde o início da década de 80, haviam feito a defesa da pré-escola. A mais importante referia-se às críticas à introdução de um outro nível de ensino (para crianças entre 0 e 6 anos), sob o argumento de que haveria o risco de esvaziamento da ênfase no primeiro grau ainda não universalizado. Uma das respostas a esse argumento foi a de que ele decorre da confusão entre a obrigação do Estado e a obrigação do cidadão. No caso do então Primeiro Grau, além da obrigação do Estado de oferecer o nível de ensino, há a obrigação do cidadão de frequentá-lo, situação que não estava sendo defendida no caso da creche. Campos cita documento apresentado por Fúlvia Rosenberg, em 1986, em um *Seminário do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo*, no qual se encontra a defesa da creche como dever do Estado, direito da criança e opção da família:

Segundo ela, ‘a creche deve ser definida como um direito da criança, e não só como um direito da mulher-mãe, por várias razões. Primeiro, quando a vinculação existe somente em função do direito da mulher, a creche sofre as flutuações que a sociedade impõe ao trabalho da mulher’ (lauda 07). ‘Segundo, incluindo-se a creche no item relativo à educação, está-se rompendo, pelo menos ao nível do texto, com tudo aquilo que caracterizou a proposta de creche neste país como uma instituição assistencialista’ (lauda 12). ‘Terceiro, entende-se a creche como uma instituição que deve ser oferecida à população como uma alternativa e não como uma substituta da família’ (lauda 05), resguarda-se, de um lado, o direito da mulher e família optarem ou não por ela, porém, ao mesmo tempo, reforça-se a concepção de que a responsabilidade pela educação da criança pequena não é só da família, mas também da sociedade. Nesse sentido é que a autora diz: **‘queremos sim que o Estado interfira neste processo de educação e guarda da criança de 0 a 6 anos’** (lauda 06) (CAMPOS, 1986, p. 59 – grifos meus).

Cumpramos ressaltar que a difusão do entendimento da reivindicação por creche como legítima por parte da família, bem como o reconhecimento da legitimidade da intervenção do Estado nessa área social consistiu de uma luta árdua dos movimentos sociais e de um trabalho concomitante da produção intelectual que vem construindo as bases para a fundamentação do direito à creche como direito à educação, não apenas de proteção social. Esse trabalho de *desconstrução* de um ideário que vinculava mulher e criança pequena ao universo privado e de construção de outro que reconhece a legitimidade da intervenção do Estado na atenção à criança pequena teve como objetivo, não apenas a “sociedade política” em razão do momento privilegiado de instalação da Constituinte. Ao contrário, os trabalhos analisados expressam com clareza o diálogo com os pares, pesquisadoras/es e especialistas da área da educação, evidenciando-se que se tratava – e ainda se trata – de um campo de disputas internas e externas ao meio educacional, envolvendo questões político-ideológicas, bem como aquelas relacionadas às questões específicas de financiamento. Além disso, propugnava-se, já naquele período de lutas e de construção de um ideário distinto daquele que prevalecera até então, vinculado à assistência pública e privada, a necessidade de construção de um corpo de conhecimentos teóricos e de conhecimento da realidade no tocante à população de 0 a 6 anos que fosse capaz de “informar tanto a elaboração de uma política consistente de atendimento à criança pequena, quanto orientar a reivindicação, implantação e avaliação de programas” (ROSEMBERG, 1989, p.61).

A grande imbricação entre a produção teórica (ou o reconhecimento de sua ausência) e o movimento social de reivindicação de direitos sociais verifica-se de modo bastante acentuado quando se trata da questão da creche. O reconhecimento da inexistência desse corpo de conhecimentos, bem como do não-enfrentamento das questões político-ideológicas que podem ser expressas pelas tensões próprias das relações entre público e privado no mundo contemporâneo, fazia da produção acadêmica nessa área um trabalho também de engajamento, conforme observaram Campos e Haddad (1992) ao analisarem a tônica dos trabalhos a partir da virada entre as décadas de 70 e 80.

De fato, trazer a criança menor de 7 anos para o debate educacional significou rediscutir o privado, a família e as questões relacionadas à igualdade de oportunidades

para a mulher. O direito da criança foi defendido à medida que condicionar o atendimento da criança às necessidades da mulher trabalhadora implicava submetê-lo às flutuações do mercado de trabalho, bem como favorecer o reforço da idéia de que o cuidado infantil é função exclusiva da família/mulher, o que levaria à reiteração da idéia de substituição, e não de alternativa ou complementaridade, situação na qual ambas – mulher e criança – sairiam perdendo. Uma, por ver reforçados os estereótipos que vinculam a mulher ao espaço doméstico e familiar como único responsável pelos cuidados diários exigidos pela criança pequena, situação em que o uso da creche é geralmente visto como ilegítimo; outra, por não ter definidas as condições de sua socialização em decorrência de suas necessidades específicas de criança. Nunca é demais lembrar que as crianças que viveram (e vivem) essa experiência com essa conotação – favor, um mal menor, etc. – são aquelas cujas famílias se encontram nos estratos sociais mais baixos, o que insere essa problemática nas questões relativas à desigualdade e à exclusão social.

Como vimos, a fundamentação do direito da criança não apenas à pré-escola *stricto sensu*, mas a um atendimento integrado voltado para a faixa etária compreendida entre o nascimento e os 6 anos (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981 ; ROSEMBERG, 1989a) constituiu-se da associação entre as necessidades da família contemporânea e a construção de outras formas de conceber a primeira infância. Além disso, a crítica ao caráter excludente da escola brasileira, caracterizado por mecanismos de seletividade internos e externos ao sistema educacional, inseriu a criança pequena no debate sobre a democratização da educação no País. Nessa direção, quando se fala da instituição de um ordenamento jurídico sobre a infância brasileira instituído a partir da Constituição Federal de 1988, está-se diante do resultado de intensas lutas sociais e de um grande trabalho de construção teórica que foi capaz de articular campos disciplinares e interesses diferenciados, o que alimenta esse sistema de ação.

2.1 A creche: objeto da luta popular urbana

Outra vertente de análise abordou a creche como objeto de reivindicação, numa linha de investigação sociológica que emerge junto com o seu objeto de estudos no Brasil: as análises sobre as lutas urbanas, especialmente os movimentos de

reivindicação de serviços de consumo coletivo nas periferias das grandes cidades. Assim, os movimentos de luta por moradia, transporte público, infra-estrutura dos bairros e a própria luta por creches foram estudados como “práticas coletivas desenvolvidas pelas classes populares [...], configurada pela condição dos indivíduos enquanto moradores e consumidores da cidade e determinada pelo conjunto de relações sociais, que estruturam a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho de uma formação social” (GOHN, 1985, p.12). Tais análises procuraram estabelecer as relações desses movimentos com as políticas participacionistas do Estado brasileiro no período pós-64, além de, em certa medida, compreender as suas relações com outras instituições sociais, como a Igreja, os partidos políticos e outros movimentos sociais, como os movimentos de mulheres e feministas (GOHN, 1985). Com a perspectiva analítica adotada intencionava-se explicitar os conflitos próprios das sociedades capitalistas, manifestados por ações coletivas particulares, que se integravam em uma rede movimentalista, na qual uma “carência ia puxando a outra”(DOÍMO, 1993). Assim, a necessidade das creches é descrita a partir do quadro das necessidades de reprodução da força de trabalho não atendidas pelo capital por não consistir em necessidade imediata para tal reprodução. Gohn (1985) localiza, no entanto, o reconhecimento da necessidade de creches por parte do Estado brasileiro como parte do projeto de dominação do capitalista sobre o trabalhador, o que constituiria a forma coletiva de atender a imposições do capital de barateamento da força de trabalho e de formação de um exército de reserva de mão-de-obra, mediante a criação de condições de inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho.

Essa mesma autora vê, por outro lado, o sentido dessas ações coletivas para as lideranças e demais grupos envolvidos nas ações de reivindicação por creches. Para ela, as reivindicações representaram, para as mulheres das classes populares, um fator de mobilização e constituíram fonte de organização dessas camadas da população tanto nos locais de trabalho quanto nos de moradia. Além disso, teria permitido colocar no centro a questão da cidadania, ao unir reivindicação por direito à luta por livre manifestação das pessoas, permitindo demonstrar a mistificação presente na idéia de igualdade.

O trabalho de Cristina Filgueiras (1992) sobre organizações populares em Belo Horizonte também apresenta uma análise do movimento de luta por creche a partir da construção dos movimentos sociais urbanos como objeto de estudos. Sua pesquisa, que

abordou outros três movimentos de reivindicação na cidade ao longo do período que vai de 1979 a 1988, visava compreender como uma população com forte nível de exclusão e grande fragilidade em termos sociais, econômicos e políticos podia colocar-se em relação com os Poderes Públicos, mediante a elaboração de estratégias de reivindicação e, principalmente, proclamar-se como *tendo direitos*. Preocupada fundamentalmente com as relações entre os movimentos de reivindicação e a questão da democracia no Brasil, Filgueiras toma como questão central a relação entre as organizações populares, os direitos sociais e as intervenções da política social dirigidas às camadas populares no Brasil. No caso do movimento de luta por creches, insere a problemática analisada no quadro das políticas de proteção à infância, destacando a importância desses movimentos de base nas transformações da legislação brasileira a partir de 1988.

Na sua perspectiva, as iniciativas de mulheres dos bairros de periferia, de criarem e levarem adiante a implementação de creches comunitárias, representaram uma tentativa de responder às necessidades imediatas daquela população, o que implicou um engajamento cada vez maior, permitindo a passagem de um discurso cada vez menos pessoal para um discurso coletivo – o do movimento. Filgueiras identificou, também, a emergência entre os integrantes do movimento de luta por creches, da preocupação com o conteúdo educativo das práticas com as crianças, bem como com a profissionalização do pessoal que nelas atuava. Ela identifica o momento de institucionalização do MLPC (1986) como aquele que coincide com uma mudança nos discursos dos dirigentes a esse respeito – da função quase que exclusiva de guarda para o reconhecimento da função educativa das creches –, o que ela supõe ser o resultado da assimilação do discurso de agentes de instituições de apoio, governamentais e não-governamentais, que enfatizavam a importância do desenvolvimento biopsicossocial das crianças.

Dias (1995) estudou o MLPC ressaltando as trajetórias das mulheres que o levaram adiante, procurando explicitar processos de constituição de *novas identidades sociais*, em um quadro analítico que reconhecia a pluralidade de sujeitos do movimento popular, em oposição à idéia de participação política vinculada somente aos canais institucionais como o sindicato e o partido (SADER, 1988; SADER; PAOLI, 1986). Esses elementos são parte do sistema de ação em que os atores que se envolveram nas lutas por direitos sociais e, especificamente, por creches, bem como na produção teórica a respeito, lutavam para controlar. Tais análises são parte da construção desse campo,

contribuindo para a conformação de uma imagem a respeito das camadas populares, cuja trajetória é a expressão de um movimento mais amplo que envolve tanto a academia quanto os movimentos de base e políticos em um processo interativo intenso, tal como analisado por Ana Maria Doímo (1993). Essas interações ocorrem de modo complexo e constituem um campo de *historicidade*, no sentido dado por Touraine (1996). Isso implica atribuir à realidade constituída como objeto de estudo um papel nos processos de transformação cultural de elementos estruturantes da nossa sociedade, como a família, as relações de gênero, a reprodução da força de trabalho e a socialização.

Nessa direção, busco resgatar a rede de relações nas quais mulheres moradoras dos bairros de periferia se organizam e, uma vez organizadas, constroem relações que vão fazer parte do seu sistema de ação, bem como, por outro lado, vão se constituir como atores sociais com outros indivíduos e organizações. Parto da própria creche comunitária como espaço de organização e de materialização (PRADO, 2002) da mobilização dessas pessoas e grupos, para, em seguida, relacioná-la à ação de outros grupos, especificamente organizações não-governamentais (ONGs) que desempenharam um papel central na construção das imagens a respeito da criança pequena e do atendimento em creches conforme procurarei demonstrar.

2.2 O objeto da luta do MLPC: as crianças e a creche

A creche comunitária como ação localizada nos bairros e vilas da cidade antecede a organização do MLPC. Essa precedência é fundamental, uma vez que, mesmo havendo reivindicações por criação de creches, esse movimento se inicia pela organização de creches já em funcionamento, demandando apoio financeiro do Estado (DIAS, 1995; FILGUEIRAS, 1992; VEIGA, 2001). A creche comunitária, contando com o apoio ou estímulo à sua criação por parte de outros organismos, como a Igreja e grupos de esquerda ou feministas (MIRANDA; FILGUEIRAS; CÓSER, 1987), demandou o envolvimento de mulheres dos bairros periféricos, sem o qual tais iniciativas não sobreviveriam. De um lado, porque foram essas mulheres que ofereceram o próprio trabalho para tornar realidade a idéia de constituir alternativas para as crianças, filhas de mulheres trabalhadoras ou à procura de trabalho (VIEIRA; MELO,

1989). E, de outro, porque houve a adesão a essa forma de cuidado infantil por parte das famílias desses bairros.

As creches comunitárias têm sido identificadas como uma iniciativa popular na busca da solução para necessidades básicas (SENA, 1991; GOHN, 1985), da qual resultou um movimento organizado que aglutinou apoios e logrou influir nas políticas de assistência social mediante a instituição da subvenção pública para a sua manutenção (GOHN, 1985; FILGUEIRAS, 1992; DIAS, 1995). Tais iniciativas, ocorridas nas vilas e bairros de periferia dos grandes centros urbanos, ao se inserirem, em geral, no âmbito dos debates a respeito das condições de vida das populações pobres, foram adquirindo um significado de tomar para si todos os problemas da comunidade, o que, por vezes, fez da creche comunitária um espaço de confluência das mais distintas necessidades das populações dos bairros onde se localizavam (BICCAS, 1995).

Na verdade, se essas ações já não nascem com esse sentido – o de abranger (ou colocar-se em relação com) todos os problemas das comunidades pobres –, elas têm na sua base os problemas mais gerais de sobrevivência enfrentados por essas populações (GOHN, 1985). E aquelas que se mobilizaram eram, em geral, pessoas que não necessitavam mais desse tipo de instituição e que justificavam o engajamento comunitário pela necessidade de ajudar as *mães* que não tinham com quem deixar seus filhos para trabalhar, ou que não podiam conseguir um emprego pelo mesmo motivo. Ou, ainda, ao pesquisarem as condições de vida no bairro, encontravam crianças fechadas em casa sozinhas (FILGUEIRAS, 1992).

Essa mesma autora, ao analisar as condições em que essas instituições foram criadas e em que o movimento de luta por creche se organizou, destaca a ampla rede de relações que suas lideranças passaram a integrar, desde aquelas ligadas à Igreja Católica, até grupos de esquerda e os movimentos feministas que não apenas influenciaram, mas que em alguns momentos tiveram participação importante nesse processo. Nessa direção, conclui que a criação de creches comunitárias não se explica apenas pelo aumento da participação feminina na força de trabalho. Outros elementos convergiam para a implementação de ações junto a crianças pequenas nos bairros e vilas, especialmente porque, entre os grupos que apoiaram tais iniciativas, o trabalho com crianças, ao mesmo tempo em que era levado em conta, constituía-se em algo secundário no contexto de seus respectivos campos de atuação. Na tese de Ana Maria

Doímo (1993), encontramos uma interpretação a respeito das organizações populares, ou dos movimentos de ação direta (fora dos canais institucionais de participação) desencadeados a partir dos anos 70, inserindo-os, sim, em um projeto institucional forte, o que vai ampliar a compreensão desses outros elementos já apontados em trabalhos como os de Filgueiras. Para ela, ações vistas, muitas vezes, isoladamente, tanto do ponto de vista de seus fins quanto de suas motivações, devem ser consideradas como parte do processo de constituição de um *campo ético político* sustentado por fortes projetos institucionais – no caso, o reordenamento da Igreja Católica no mundo e o projeto político da esquerda brasileira institucionalizado no Partido dos Trabalhadores. Rebate, assim, tanto as teses do espontaneísmo dos movimentos populares, quanto aquelas que viam aí a constituição de novos sujeitos políticos, ambas já objeto da crítica sociológica (SCHERER-WARREN; KRISCHKE, 1987; CARDOSO, 1994).

Sem perder de vista que não há apenas grupos de interesses, mas pessoas que se engajam a partir de diferentes orientações e motivações (DUBET, 1996; MELUCCI, 1996; 2001), procuro refletir sobre essas interações que constituem esse campo descrito como “o campo do movimento popular” (DOÍMO, 1993). No caso da luta por creche e, especificamente do MLPC, busco explicitar a natureza das relações com ONGs com as quais esse movimento estabeleceu uma relação duradoura no processo de organização e implementação de suas ações.

2.2.1 A organização das creches comunitárias, o Movimento de Luta por Creches e o papel das ONGs

No âmbito da organização de creches e da luta por outras e pela manutenção das já existentes, o apoio de outras organizações é reconhecidamente fundamental para a formulação e o encaminhamento das ações (GOHN, 1985; DOÍMO, 1993; VEIGA, 2001), construindo nessa interação os significados e os sentidos relacionados à creche e à criança pequena. Diversos estudos analisaram os movimentos de ação direta, ou o movimento popular a partir de suas relações com o contexto de redemocratização ou de consolidação da democracia no Brasil (FILGUEIRAS, 1992; CARDOSO, 1988, dentre outros). Esses movimentos reivindicativos urbanos possuíam uma configuração ideológica cujos princípios da *participação popular* e da *autonomia* em relação aos

mecanismos institucionais, constituíram uma rede movimentalista. Configurou-se um campo complexo de interação entre atores diversos no processo de reorganização da sociedade civil brasileira (DOÍMO, 1993). As organizações não-governamentais (ONGs) constituíram setor importante desse campo, a partir dos anos 70 e 80, fenômeno “desencadeado à base de redes sociais voltadas ao incremento de movimentos de ação direta”, as quais compartilhavam dos princípios da autonomia, independência e democracia de base (DOÍMO,1993,p.109). Essa autora analisa esse fenômeno por meio de um corte analítico que classifica o trabalho das ONGs em dois eixos: um temático, no qual haveria uma especialização das funções entre as diversas organizações que foram se constituindo no período; e outro, geopolítico, em que certas redes abrangiam determinada territorialidade. Define-as, finalmente, como

redes de militantes que se cruzam e entrecruzam num mesmo campo ético-político, porquanto é informado por um substrato comum de linguagem que valoriza as relações cotidianas e interpessoais, promove a articulação entre os movimentos de ação-direta e pela ‘troca de experiências’, incute a disposição de luta continuada e induz a que os indivíduos sintam-se como sujeitos de suas próprias ações, duvidando da relevância dos formatos convencionais de representação política. Tudo isto configura nada menos do que uma ambigüidade fundamental, pois, ainda que os movimentos sociais aí desencadeados definam-se em referência ao Estado e à sociedade política, ancoram-se numa institucionalidade do mundo privado, cuja natureza é alheia à esfera política (DOÍMO, 1993, p.129).

Para ela, as ONGs (também elas constituindo um tipo de participação política de ação direta) desempenharam, com relação aos movimentos de ação direta, funções intelectuais, de comunicação, de documentação e de solidariedade, às quais se agregaram os cursos de formação destinados a participantes da base – a educação popular. Identificando um *ethos* de negação indiscriminada da institucionalidade, afirma que o conceito de democracia subjacente às orientações movimentalistas não considerava a separação entre público e privado, algo, para ela, não recomendável para a própria democracia:

Ignorar essa divisão significa ignorar a especificidade da esfera política e a separação entre Estado e sociedade. Em primeiro lugar,

reconhecer a especificidade e a autonomia da política implica em separá-la como esfera governada por leis próprias, o que a distingue da moral e da religião. Unir o público e o privado é permitir que se julgue o geral com critérios particulares. A separação entre o público e o privado é precisamente o princípio do Estado moderno, criado através de regras racionais que reconhecem indivíduos e não corporações como a base da sociedade. Todo indivíduo teria direito ao Estado, onde deveria participar em condições de igualdade obedecendo a regras universais, e à sociedade, onde poderia viver segundo critérios particulares (DOÍMO, 1993, p.157).

Uma percepção diferente da expressa por essa autora, defendida por Oliveira e Haddad (2001), concebe as ONGs, no âmbito das organizações da sociedade civil, como garantidoras de sociedades democráticas. Um universo multifacetado de organizações que, desde os anos 70, construíram um cenário de participação crescente dos cidadãos em assuntos antes exclusivos da esfera pública, as ONGs, tanto de ação direta como intermediárias, atuam diante da “carência de produtos e serviços que o Estado não atende de modo satisfatório e o mercado não tem interesse de atender” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p.62). Oliveira e Haddad (2001, p.63) reconhecem as enormes dificuldades para caracterizar esse conjunto disperso que se designa por organizações da sociedade civil, que se definiam no binômio Estado/sociedade civil. O conceito de terceiro setor teria buscado substituir esse binômio por um tripé: Estado/mercado/sociedade civil, “esta última entendida enquanto uma terceira esfera, numa interseção entre o espaço público e o privado, reunindo virtudes de ambos para a promoção do bem comum”.

Com intenso crescimento ao longo da década de 80, as ONGs encontraram um campo fértil de atuação, diante dos ajustes estruturais da sociedade brasileira, acompanhados do crescimento dos índices de pobreza:

A deterioração dos serviços públicos e o abandono à própria sorte de contingentes crescentes da população levaram ao descrédito o governo, a classe política e um inoperante sistema judicial. O ambiente de crise institucional estimulava as iniciativas de auto-ajuda, solidariedade e soluções alternativas para carências que o Estado deixara de suprir. Ao mesmo tempo em que pipocam as associações comunitárias, no enfrentamento de problemas locais, fortalecem-se as entidades intermediárias que lhes oferecem assessoria e capacitação. São as ONGs, que se dispõem a vigiar criticamente o Estado, lutando

para se fazer ouvir na formulação de políticas públicas e prontas a oferecer propostas inovadoras a partir de seus próprios projetos experimentais, financiados pela chamada cooperação internacional, uma teia de organizações não governamentais (principalmente européias e, em sua maioria, vinculadas a igrejas – ecumênicas, evangélicas e católicas) do hemisfério norte (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p.69).

Oliveira e Haddad (2001) ressaltam ainda que foi graças à atuação dessas organizações que teses modernas de cooperação entre Estado e sociedade civil foram incorporadas à Constituição de 1988, destacando-se os conselhos paritários de políticas públicas constituídos com a finalidade de formular políticas e controlar ações da assistência social, especialmente com relação à criança e ao adolescente. Essa análise não desconsidera a conjuntura atual (a partir dos anos 90) de diminuição das responsabilidades do Estado, transferindo para a sociedade civil o suprimento de direitos sociais já assegurados. É o caso da Educação Infantil (e da educação de jovens e adultos) cujo provimento, além de jamais ter sido assegurado pelo Estado, não se encontra entre as prioridades públicas mais de uma década após sua incorporação como direito positivo.

Nesse processo, as relações internas aos diversos segmentos designados genericamente como organizações da sociedade civil constituem identidades em processos nem sempre integrados ou convergentes, por meio de diversas estratégias. No caso das creches comunitárias, essa interação configura-se, nesse campo (ou sistema de ação), como processo de reconhecimento recíproco entre os atores que buscaram resolver problemas locais e imediatos da comunidade, formulando e reformulando sua forma de participação social, bem como o sentido de suas ações individuais e coletivas. É o que procuro demonstrar a seguir, por meio da análise das relações entre agências externas e as creches comunitárias individual ou coletivamente, neste caso por meio do MLPC.

2.2.1.1 Assessoria a projetos de formação: estratégias de participação do campo de atendimento à criança pequena em Belo Horizonte

Recorrendo às teorias do movimento social, em especial a que foi proposta por Alain Touraine (1996), podemos encontrar elementos que nos ajudam a compreender as diferentes formas pelas quais o ator coletivo busca, por meio de diferentes ações, aumentar sua capacidade de intervenção na sociedade. Uma dessas formas expressa-se nas parcerias que as ações coletivas estabelecem com outros atores sociais no sentido de consolidar sua ação no campo social.

Como veremos a seguir, o Movimento de Luta Pró-Creche articulou-se com vários atores sociais, com vista a intensificar e fortalecer sua luta social. Dentre seus vários parceiros, destaco, por ora, aqueles que colaboraram, de forma efetiva, na formação das profissionais de creche.

Três linhas de intervenção podem ser identificadas quando se abordam os processos de formação direcionados a esse público: a supervisão prestada por órgãos públicos repassadores de recurso financeiro; as de formação e assessoria ao MLPC, especialmente da Associação de Apoio a Creche Comunitária Casa da Vovó (AACC), caracterizados por *formação política*²⁰; e as assessorias, cursos e seminários promovidos por organizações não-governamentais, universidades e órgãos públicos, geralmente com o objetivo de instrumentalizar as profissionais que atuavam com a criança, para um trabalho que incorporasse referências pedagógicas.

Cabe salientar que tais processos não estão sendo entendidos como situações autônomas, sem vinculação com o próprio processo de constituição do MLPC (FILGUEIRAS, 1992; 1994; VEIGA, 2001) ou mesmo de expansão do atendimento por parte da rede comunitária. Como processos que foram, muitas vezes, desenvolvidos simultaneamente à organização do MLPC e se estenderam pelos anos 80 e 90, também eles fazem parte do movimento de constituição desse atendimento e de construção de referências a seu respeito. Tais intervenções assumiram características distintas de acordo com a agência que as empreendeu, bem como de acordo com a época em que a atuação ocorreu ao longo desse período. Algumas dessas agências, como a Associação de Apoio a Creche Comunitária Casa da Vovó (AACC) e a Associação Movimento de

²⁰ Denominação que a ONG AACC Casa da Vovó dava para os processos que desenvolvia junto com as lideranças do MLPC e outras das comunidades em que se organizaram creches comunitárias.

Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE)²¹, estão sendo entendidas como agentes externos ao MLPC, mas que participaram, em alguma medida, de sua constituição e de inúmeras articulações em Belo Horizonte (e também em nível estadual e nacional), em todo o processo de discussão e pressão para a incorporação de direitos das crianças e adolescentes na legislação.

Focalizo, então, neste item as ações dessas agências relacionadas ao MLPC e às creches, com o propósito de compreender a maneira pela qual referências externas aos grupos comunitários interagiram com eles, contribuindo para a construção, a substituição ou a ampliação de referências de ambas as partes, a respeito do atendimento em creches e, especialmente, em creches comunitárias, já com a perspectiva de indagar a sua repercussão sobre os sujeitos que atuam nas creches, responsabilizando-se pelas crianças atendidas. Não focalizarei as agências com as quais o MLPC se relacionou nas diversas situações desencadeadas pela discussão dos direitos das crianças e dos adolescentes, já que interessa compreender as ações das agências que empreenderam processos de formação direcionados a esse público, entendendo-se a formação como um dos tempos, processos e lugares de constituição de identidades.

Veiga (2001) identificou e analisou a participação das organizações não-governamentais que apoiaram, ajudaram a organizar as demandas do MLPC e prestaram assessoria técnica nas áreas administrativa e pedagógica ao movimento e às creches. Em sua pesquisa concluiu que a AACC Casa da Vovó e a AMEPPE²², foram as que tiveram uma “participação atuante e duradoura junto ao MLPC na luta pelas creches comunitárias”. Essas duas instituições estabeleceram vínculos de assessoria e acompanhamento ao MLPC e às creches, podendo-se supor a influência na construção dos ideários e das práticas de ambos os lados – assessorias e MLPC/creches comunitárias. Pela continuidade da ação, adquiriram também uma identidade de

²¹ Veiga (2001) faz uma caracterização dessas duas agências, ao lado de outras que teriam participado do processo de construção do MLPC, participação analisada por ela mediante o conceito de *matrizes discursivas* oferecidas à organização do movimento.

²² A AMEPPE foi criada em 1987, a partir de uma reorganização do escritório regional da Fundação Fé e Alegria do Brasil, instituição pertencente à ordem católica dos Jesuítas, com atuação em vários Estados brasileiros e países da América Latina, com o propósito de obter maior autonomia e agilidade na elaboração de projetos de intervenção e na busca por financiamento de suas ações (cf. VEIGA, 2001).

formadores e de instituições de referência com as quais algumas creches e o MLPC contavam para o aprimoramento do seu trabalho e para o próprio fortalecimento²³.

A atuação da AACC configurou-se, no início dos anos 80 em uma referência importante para o MLPC, que começava a se estruturar. Naquele momento, cada elemento de sua ação era objeto de construção e de tomadas de decisão que definiriam os rumos de sua atuação. A Fundação Fé e Alegria aparece pela primeira vez nos registros do MLPC em uma ata de 25 de maio de 1981, quando a Fundação apresenta sua disponibilidade para o trabalho com as creches, “desde que se tratasse de um trabalho com participação popular”²⁴. A AACC também se propunha a uma atuação de apoio ao MLPC, com o objetivo de “capacitar as crecheiras e comunidades em geral, para que eles tivessem uma visão crítica, se organizassem e lutassem por melhores condições de vida”²⁵.

Tanto a Fundação Fé e Alegria quanto a AACC tinham uma perspectiva de atuação com os setores populares, a qual partia das condições da realidade e tinha como pressuposto o respeito ao *saber popular*, pretendendo contribuir para a construção da uma sociedade democrática e com justiça social. Seus objetivos, então, colocavam-se no âmbito das condições de vida da população pobre e a atuação no movimento de creches constituiu uma opção, uma vez que esse setor permitia a realização de seus princípios de atuação nos setores populares (cf. FILGUEIRAS, 1994). Conforme analisou Veiga (2001), houve, ainda que tacitamente, certa divisão de tarefas entre essas duas instituições, ficando a AACC ligada mais diretamente ao que denominava *assessoria política* ao MLPC, contribuindo com a sua organização e com ações voltadas para as relações com o Poder Público e com outras instituições, bem como com a assessoria técnica para a elaboração de projetos de financiamento das creches e do movimento. Já a Fundação Fé e Alegria que, a partir de 1987, foi substituída pela AMEPPE (a ela vinculada) em Minas Gerais, ocupou-se mais diretamente do que denominava

²³ Notas de atas de reuniões, arquivadas na sede do MLPC permitem verificar a intensa participação dessas duas agências, especialmente da AACC no processo de tomada de decisões em que foi se configurando esse movimento, definindo seus objetivos e estratégias, bem como conferindo legitimidade aos participantes para empreenderem a organização das creches e a mobilização da população dos bairros para pressionarem o Poder Público por financiamento de suas ações.

²⁴ MLPC. *Ata de reunião*, 25 de maio de 1981.

²⁵ AACC Casa da Vovó. *Repensando a nossa prática*, 1985.

assessoria pedagógica às creches e ao MLPC. Isso não quer dizer que não houvesse inserções de ambas as instituições nos dois campos de atuação.

Parto da hipótese, como afirmei anteriormente, de que a formação exercida por essas e outras agências constitui uma das fontes da formação das identidades das pessoas que atuam em creches. Como desenvolvido por Melucci (2001), o processo de constituição de identidades envolve não apenas a capacidade que adquirimos de desempenhar uma ação, mas também de refletir sobre ela. Esta reflexão, segundo esse autor, objetiva não simplesmente identificar resultados alcançados, mas sobretudo, reconhecer e explicar essa capacidade de ação. Como se verá a seguir, essas agências de apoio às creches e ao MLPC explicitaram opções teórico-metodológicas de formação das lideranças do MLPC e das profissionais de creche que incorporam esta perspectiva.

2.2.1.2 A AACC Casa da Vovó e a AMEPPE: ações de formação no MLPC

Além da intervenção na estruturação do MLPC e do apoio às relações desse movimento com o Poder Público para a obtenção de financiamento, a AACC Casa da Vovó dedicou-se à realização do que denominava *cursos de formação política*. Em documento sem data (arquivado entre os documentos do início da década de 1980), intitulado *Objetivo geral do trabalho da Casa da Vovó para com as creches* afirma-se:

[O objetivo é] criar condições para que as pessoas das creches conheçam a realidade em que estão vivendo, se organizem, e encaminhem ações conjuntas no sentido de buscar uma participação consciente na transformação da sua realidade.²⁶

A definição dos sujeitos aos quais direcionava suas ações é marcada pela imprecisão, referindo-se genericamente às *pessoas da creche*. A creche é concebida como um dos espaços e uma das estratégias de organização da população dos bairros de periferia, e não em sua especificidade de ação de cuidado e educação da criança pequena. Tal afirmação, presente em diversos documentos da AACC, denota a perspectiva de intervir na realidade de modo a contribuir com um projeto mais amplo de

²⁶ AACC Casa da Vovó. *Objetivo geral do Trabalho da Casa da Vovó*, [s.d.], Arquivos do MLPC.

transformação da realidade. Partindo do princípio de que as organizações populares de atendimento à criança ocupavam o espaço deixado pela omissão do governo, a AACCC reafirmou como princípios que regiam a sua ação:

- 1º - O Estado é o responsável pelo atendimento das necessidades básicas da população: - Habitação, saúde e educação.
- 2º - A creche é DIREITO da criança e da mulher trabalhadora.
- 3º - O Estado é quem deve assumir a criação e manutenção de creches nos bairros, como também a formulação de leis que obriguem as empresas a ‘manterem creches para seus empregados’.²⁷

Esse ideário constituiu-se em objeto dos cursos de formação oferecidos por essa agência às creches e ao MLPC. Esses cursos foram categorizados pela própria AACCC em dois eixos: um, que compreendia os cursos de cunho mais técnico (organização e administração das creches, Formação de agentes Comunitários, Nutrição e Higiene e “Capacitação de Monitoras”); outro, de cunho mais político, como o projeto *Vídeo como Instrumento Pedagógico*, cujo objetivo era capacitar os movimentos sociais para o registro de suas atividades que permitissem sua auto-avaliação. É clara a orientação de desenvolver e apoiar ações que pensam a si mesmas, com base no ideário do *povo como agente de sua própria história*.

Ainda nessa linha, a AACCC desenvolveu, de 1990 a 1993, o curso de *Formação Política*, cujo objetivo era fortalecer as organizações populares mediante a formação de agentes coletivos para que obtivessem melhores condições na luta por seus direitos de cidadania. Os sujeitos aos quais dirigia a sua ação não se enquadram em uma categoria predefinida em termos de suas funções no âmbito da educação infantil. Ao contrário, como pude observar em seu relatório²⁸, a AACCC, por ocasião da reformulação do curso que ministrava para as *monitoras*, evidencia a concepção de que as creches deveriam adquirir “um sentido pedagógico mais amplo”, prolongando suas ações para relações com outros setores das comunidades em que estavam inseridas. A especificidade do equipamento social creche subordinava-se à percepção de seu papel no contexto das condições de vida da comunidade.

²⁷ AACCC Casa da Vovó. *Repensando a nossa prática*, 1985.

²⁸ AACCC Casa da Vovó. *Um relato da prática*, 1993-1994.

Já as ações da AMEPPE estiveram voltadas para a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes²⁹, coordenando e executando projetos de formação de educadores de instituições comunitárias e, em menor proporção, também de instituições públicas³⁰. Várias ações foram sendo incorporadas ao seu trabalho ao longo da década de 90, o que significou uma diversificação na sua estrutura e também nas formas de intervenção na realidade (VEIGA, 2001), não se modificando, no entanto, seu direcionamento para as camadas populares. Essa instituição atua ainda na organização e implementação de projetos de comunicação produzindo programas radiofônicos³¹, de televisão e de artes cênicas, todos voltados para a difusão e construção das noções de direitos das crianças e dos adolescentes, direcionados tanto a estes sujeitos quanto a lideranças comunitárias, professores, educadores e a população em geral. De acordo com a orientação que caracterizou a atuação de diversas ONGs nos movimentos de base, a AMEPPE, desde a sua fundação, procurou investir também em publicações voltadas para a sistematização de suas experiências como instrumento de formação de educadores³².

A atuação da AMEPPE, assim como a da AACCC, foi fortemente marcada pelas posições teóricas predominantes do final dos anos 70 aos anos 80, nas quais a definição dos sujeitos com os quais trabalhava continha, na sua condição *de classe trabalhadora*, o traço fundamental. A AMEPPE, especialmente nos seus primeiros anos – de 1987 (e antes como Fundação Fé e Alegria) a 1993 aproximadamente – explicitava, por meio de suas publicações e documentos, que suas ações baseavam-se no reconhecimento das crianças como filhas de trabalhadores expropriados de direitos fundamentais:

²⁹ Cf., por exemplo, *Frente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente*: duas palavrinhas (Série subsídios). AMEPPE.

³⁰ Cf., por exemplo, *Uma experiência educativa em creche comunitária*: relatos de uma prática. Caderno 3, AMEPPE, 1988 (Série subsídios).; *Acontecer*: uma experiência de formação em serviço de profissionais de educação infantil. AMEPPE, 1997.

³¹ Carretel de invenções. Programa de rádio voltado para a divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e para a discussão dos direitos nessa área. Fita K 7. programas gravados.

³² Em 1988-1989, a AMEPPE publicou os *Cadernos de Educação Popular* 1, 2, 3 e 4, com temas voltados para reflexões sobre o papel das creches para as classes populares e para a formação das educadoras que nelas atuavam. Ao longo dos anos 90, várias publicações foram realizadas, abrangendo experiências das creches comunitárias (Série subsídios, Caderno 3: *Uma experiência educativa em creche comunitária*: relatos de uma prática), e produções voltadas para a reflexão a respeito de princípios orientadores das práticas nas creches (Caderno de Educação Popular n. 7: *Escola comunitária*: reforço e esforço bastam? / *Produção coletiva do conhecimento/Projeto educativo*, 1992.

*O seu trabalho junto aos movimentos e organizações populares tem se desenvolvido, mais especificamente, na área das lutas por creches, pelos direitos das crianças e dos adolescentes e pelo desenvolvimento de uma proposta pedagógica voltada para os **filhos dos trabalhadores** (AMEPPE, 1991; grifos meus).*

O seu ideário, assim como da AACC, refletia a vertente de estudos que ganhara destaque a partir dos anos 70 no Brasil, a qual resgatava as possibilidades das classes populares, opondo-se às representações anteriores de que não havia a possibilidade da organização e da luta política por tratar-se de um povo sem raízes culturais, disperso e constituído exatamente como produto institucional do Estado populista (SADER; PAOLI, 1986). Na verdade, as intervenções e as ações dessas agências, conforme proposto por Doímo (1993), são, ao mesmo tempo, parte do processo de reorganização da sociedade civil e resultado de um movimento teórico que atribuía uma nova significação às classes populares e às suas ações. Inserem-se no quadro do pensamento sociológico que Sader e Paoli definiram como as representações *instituintes*, que antes de serem algo acabado revelam um penoso caminho de busca de outra compreensão da dinâmica das classes na sociedade brasileira:

Muda também o que é o ‘social’ e de quem se fala quando se diz ‘trabalhadores/movimentos coletivos populares’. O ‘social’ não é mais estrutura, mas cotidiano. Os trabalhadores não são mais personificações dessa estrutura, nem apenas objetos da exploração do capital, nem apenas produtos das instituições políticas, e nem mais pura realidade empírica que o cientista social trataria de classificar, catalogar, registrar. São *sujeitos* que elaboram e produzem representações próprias, de si mesmos: como trabalhadores ou favelados ou mulheres ou operários ou tudo isso, dependendo do movimento de vida coletiva na qual constroem sua experiência. A ‘matéria-prima’ irredutível da experiência aparece aqui como organizando a identidade e as regras simbólicas que comandam a coletivização (SADER; PAOLI, 1986, p. 62).

Nessa direção, era a luta e a mobilização popular, em primeiro lugar, que se constituía em objeto da atuação dessas agências, sendo as necessidades envolvidas na luta por creche consideradas como uma das expressões das desigualdades sociais e, portanto, um campo importante de intervenção, tendo em vista os seus objetivos de

desenvolvimento de uma proposta pedagógica voltada para os filhos dos trabalhadores³³. Essa perspectiva deu a tônica das análises educacionais³⁴, as quais com certeza exerceram grande influência sobre os profissionais dessas agências, especialmente da AMEPPE em cujos trabalhos se pode verificar uma grande interação com essa linha de pensamento na educação, havendo situações claras de busca por maiores reflexões nesse âmbito:

Quais os limites e possibilidades das Creches Comunitárias no âmbito das lutas do movimento popular? Parece-nos que essas perguntas não surgiram do nada. Elas estão na verdade embasadas em nossa prática junto às creches comunitárias[...]. Nossa equipe está procurando compreender melhor sua prática, sua atuação junto às creches comunitárias e, para isto, num esforço coletivo está procurando perceber qual é a relação entre as classes populares e as creches comunitárias, bem como qual o papel das creches comunitárias, no âmbito do movimento popular³⁵.

Dessa forma, toda a metodologia de trabalho da instituição baseava-se na consideração de que havia um processo educativo inerente ao movimento social, cujos ritmos eram respeitados objetivando o seu fortalecimento. Sua organização interna fazia-se por *Programas* que refletiam um amplo espectro de intervenção da associação, quais sejam: *Programa de Educação Infantil; Programa de Políticas Públicas; Programa de Documentação, Publicação e Produção do Conhecimento; Programa de Educação e escolarização popular* (BICCAS, 1995).

As educadoras que atuavam nas creches com as crianças de 0 a 6 anos, a maioria das quais sem qualquer formação específica para o trabalho e com baixa escolaridade,

³³ Caderno de *Educação Popular*, n. 4. AMEPPE: Belo Horizonte, abr. 1989.

³⁴ Uma parte da literatura educacional dos anos 1970 e especialmente da primeira metade da década de 80 caracterizou-se pela incorporação da categoria de *classe social* para a compreensão da educação brasileira, denunciando o seu caráter de reprodução das relações de dominação. As temáticas discutidas compreendiam as idéias de dimensão educativa da ação política e de dimensão política da ação educativa, redefinindo-se os sujeitos dessa educação por sua condição classe. Além disso, os estudos a respeito dos *novos movimentos sociais* que se voltaram para a heterogeneidade de formas de organização e mobilização popular ao longo dos anos 70, bem como à emergência do *novo sindicalismo*, e a fundação do Partido dos Trabalhadores, faziam parte de um contexto em que alguns setores identificados com um ideário de esquerda encontraram na condição de *trabalhadores* o elemento de identidade das populações subalternas, fazendo da classe social a unidade de análise, criticando-se elementos que, nesta perspectiva, encobriam essa condição e, conseqüentemente reduziam as possibilidades de transformação da condição de exploração a que estavam submetidos (cf., por exemplo, GADOTTI, 1978; ARROYO, 1980).

³⁵ *Caderno de Educação Popular*, n. 4. O educativo no movimento social: a pedagogia das creches comunitárias. AMEPPE/FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA: Belo Horizonte, 1989, p. 7. Trecho extraído de debate com o Professor Miguel Arroyo, da Faculdade de Educação da UFMG.

também passaram a manifestar suas dificuldades no trabalho. Um diagnóstico realizado pela AMEPPE identificou a existência de 67% de trabalhadoras de creches comunitárias que possuíam, no máximo, a 8ª série do Ensino Fundamental (DIAS; FARIA FILHO, 1990).

O acompanhamento recebido por elas, em forma de assessoria, e a participação em cursos de formação em serviço, fizeram com que essas educadoras incorporassem expectativas de atuação que tivessem caráter mais pedagógico, entendido como uma conseqüência direta da consideração do direito das crianças de 0 a 6 anos à educação (FILGUEIRAS, 1994). Tanto os profissionais da AMEPPE quanto essas educadoras identificavam também as dificuldades de apropriação dos conhecimentos que se constituíram em objeto dos processos de formação em razão das dificuldades que elas manifestavam com relação à língua escrita e com conhecimentos escolares básicos³⁶. Dessa forma, ainda que a ação da AMEPPE tenha sido, desde o início, a formação dessas pessoas, adultas, não desempenhando qualquer tipo de intervenção direta com as crianças, foi a partir da ampliação das expectativas em relação ao trabalho específico das creches que se evidenciou a necessidade de incluir em suas preocupações institucionais a educação fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos (SILVA, 1999).

Mas o que, de fato, vinha a ser a creche comunitária nesse contexto? Uma vez que o atendimento à criança como finalidade mesma da creche exigia que as organizações de apoio não apenas realizassem capacitação para o processo de mobilização social, essa instituição precisava ser definida como tal, de modo a orientar a atuação nesse campo.

No *Caderno de Educação Popular* n. 1, da AMEPPE (1988), encontramos a defesa da creche como um *direito social* que, assim como os direitos à saúde, ao trabalho e à habitação, era “sistematicamente negado às classes trabalhadoras”. Toda a reflexão realizada a respeito do direito à creche insere-se no conjunto das reflexões sobre os direitos sociais, no contexto de uma visão do Estado brasileiro como um *Estado privado* que as lutas populares se esforçavam para tornar público. As suas análises interpretavam as creches comunitárias como fruto das contradições sociais que

³⁶ Cf., *Formação e Linguagem*. AMEPPE, 1995.

geravam a exclusão e que, ao mesmo tempo, faziam emergir práticas dos setores excluídos consideradas “plenas de possibilidades de superação dessa condição”. Tais possibilidades eram consideradas, no entanto, somente à medida que se articulassem ao conjunto dos movimentos sociais e que fossem capazes de gestar um projeto educativo alternativo àquele identificado como o projeto do capital para a subalternidade das camadas populares visando à sua própria reprodução. O quadro de análise em que se localiza o ideário assim formulado corresponde às formas de concepção do social “como um conjunto de relações sociais comandadas por uma dialética de opressão e de libertação” (SCHERER-WARREN, 1987, p. 8).

Não se tratava, no entanto, de uma visão ingênua dessas iniciativas populares, mas de uma aposta na organização popular marcada por ambigüidades e contradições. Analisadas na perspectiva do conflito entre as classes sociais, essas ações seguiam uma das tendências teóricas concernentes ao estudo dos movimentos sociais que, já no final dos anos 70, insistiam no caráter educativo dos movimentos sociais (ARROYO, 1980). Não se considerava, no entanto, dimensões da diversidade presente entre os próprios organismos populares. Essa perspectiva contribuiu também para a construção de uma visão da creche comunitária como um equipamento social que tinha como *foco* não a criança, mas as comunidades das quais elas faziam parte.

A partir dessa compreensão da realidade, chegou-se a alguns princípios que deveriam orientar a atuação da AMEPPE. Os princípios enumerados nesse documento foram:

1. Ter clareza dos limites e possibilidades das creches enquanto espaço educativo e no movimento popular;
2. perceber os limites e possibilidades dos programas de formação de monitoras dessas creches;
3. perceber as contradições da relação entre creche e Estado e o significado da interferência dele na creche seja através dos convênios ou de supervisão administrativo-pedagógica;
4. compreender a política do Estado em relação aos direitos sociais dos cidadãos e como esta política incide na creche, particularmente na questão qualificação x condições de trabalho x política salarial;
5. procurar compreender a importância de se trabalhar em conjunto e conscientemente a questão da criança e da mulher das classes populares e as implicações que isto traz para o nosso trabalho;
6. buscar compreender o significado e a importância de uma sistematização coerente produzida nas e por nossas práticas, bem

como, a necessidade de articular formas cada vez melhores de divulgação e multiplicação de nossas experiências³⁷.

Como se pode ver, a atuação nessas creches foi pautada por uma compreensão da realidade que considerava os sujeitos como membros das classes populares, inserindo-se no campo dos movimentos sociais, procurando não somente reconhecer o *educativo no movimento social*, mas potencializar essa dimensão através de uma metodologia de trabalho que o permitisse. Ao longo da década de 90, as práticas da AMEPPE sofreram transformações em decorrência, fundamentalmente, da transformação do Estado (CARDOSO, 1988) e dos avanços conquistados na legislação, especialmente a educacional. Tais transformações levaram as diversas agências envolvidas com a questão da criança pequena a se encaminharem para uma relação mais próxima com o Estado, além das transformações decorrentes da abertura política que modificaram as relações entre o Poder Público e a sociedade civil (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). O próprio fortalecimento da AMEPPE decorrente da consecução de um financiamento que permitiu a ampliação e a maior profissionalização da sua equipe (VEIGA, 2001), possibilitou o incremento das suas atividades de formação.

A creche comunitária, no entanto, permanece sem definição. Como conceituar uma ação desencadeada no contexto de valorização da participação popular que se dedica a responder a uma necessidade vivida pela população pobre? Todos os estudos a respeito das creches comunitárias reconhecem que elas não se enquadram nas definições correntes em outros países e que foram introduzidas no Brasil pelo pensamento acadêmico e pela regulamentação do atendimento: creche definida como o atendimento à criança entre 0 e 3 anos (BRASIL, 1994).

As creches comunitárias geralmente caracterizaram-se muito mais pelo caráter de atendimento em tempo integral do que pela faixa etária das crianças atendidas. Tanto que, mesmo após a definição constitucional a respeito do atendimento à criança de 0 a 6 anos, o MLPC permanece sustentando a ampliação da faixa de idade até os 14 anos, em

³⁷ *Caderno Educação Popular* n. Belo Horizonte: AMEPPE/FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA, 1987, p. 18-19.

razão da crescente demanda por esse tipo de apoio extra-escolar nos bairros³⁸. Fundamentava-se, então, na necessidade de suprir os cuidados domésticos com crianças de 0 a 6 anos durante a jornada de trabalho das mães, o que, inicialmente, chegou a ser concebido, pelas lideranças do movimento, como *orfanato*, concepção revista posteriormente por elas, conforme detectou Filgueiras (1991), por meio do depoimento da fundadora de uma creche e do próprio MLPC.

Os diversos estudos contendo os depoimentos dessas mulheres que criaram creches e se engajaram na organização do MLPC, bem como os documentos, especialmente aqueles tornados públicos no processo de luta que empreenderam, deixam claro que a direção das reivindicações era o Estado, havendo, no início da organização, a menção aos patrões³⁹ (FILGUEIRAS, 1992; DIAS, 1995; VEIGA, 2001). Não havia, no entanto, um questionamento do lugar da mulher na família, historicamente relacionado aos cuidados com a casa e com os filhos. Os discursos são muito distintos das construções teóricas (e das lutas dos movimentos feministas) que questionaram o modelo de família que confinou as mulheres ao universo doméstico evidenciando as relações de poder aí presentes. É de uma necessidade das famílias pobres que essas mulheres falam ao direcionar ao Poder Público a reivindicação de creches ou de manutenção das creches existentes:

Nós, mães moradoras em bairros de periferia, lutamos com dificuldades para melhorar nossas condições de vida. Precisamos trabalhar porque só o dinheiro do marido não dá para vivermos. O leite, a comida, o aluguel, a condução, a prestação do terreno, o remédio, a luz, a roupa, etc. sobem cada dia mais. Mas, como trabalhar quando não temos lugar para deixar nossos filhos? Quando estamos trabalhando nunca estamos sossegadas, lembrando que tem crianças pequenas trancadas em casa, ou soltas pelas ruas ou juntas

³⁸ Ao fundamentar o projeto para o conveniamento para o período de 1994-1996, agora mencionando explicitamente o trabalho educativo, o movimento afirma que o MLPC incorpora às suas preocupações iniciais: “1 – o aumento da demanda por instituições de atendimento à criança com idade até 14 anos, o que implica em custos maiores e readequação das instalações. 2 – Desenvolver trabalho educativo de qualidade, o que requer investimentos em formação e valorização dos profissionais de creches” (MLPC, Projeto jan. 1994/dez.1996).

³⁹ Em documento assinado pelo Movimento pela organização da mulher, reivindica-se que “o governo e os patrões cumpram com o seu dever: criar e manter creches nos locais de trabalho e em todos os bairros” (Movimento pela organização da mulher, [s.d.]). Os *patrões* são, no entanto, indefinidos, o que acaba por configurar a direção ao Poder Público, com base na lei trabalhista em vigor.

com tantas outras nas casas das vizinhas. Diante disto, procuramos uma solução ao problema. Neste ano nos reunimos e decidimos: PARA O DIA DAS MÃES, QUERMOS CRECHES PARA NOSSOS FILHOS! Queremos garantir sua educação, saúde e segurança. É um direito de nossas crianças: seu futuro dependerá do que fizermos por ela.⁴⁰

O trabalho feminino extraluar não é, nesse contexto, sinônimo de emancipação, mas de necessidade, e a creche é um *presente* não para a criança ou a família, mas para as mães. A *maternagem compulsória*, questionada pelos estudos feministas, não é rejeitada, mas busca-se o apoio para o exercício da maternagem possível quando o salário dos maridos não é suficiente. Sena (1991) identificou, entre as mulheres integrantes de um Clube de mães de um bairro da periferia de Belo Horizonte, como motivação inicial para a criação de uma creche, a necessidade de contar com um lugar para deixar as suas próprias crianças enquanto participavam dos cursos aí oferecidos. Posteriormente, justificaram a necessidade da criação da creche em decorrência do aumento do número de mulheres que começavam a trabalhar como domésticas ou faxineiras, por causa da insuficiência dos salários dos maridos para prover o sustento da família.

Em sua pesquisa, evidenciou-se que, na divisão de tarefas na família, cabe ao homem, o pai, o sustento financeiro e à mãe, a guarda e a responsabilidade da educação dos filhos: “Ainda que também as mães tenham que batalhar um emprego, [...], continua sua a responsabilidade de arranjar um lugar e pessoas para tomarem conta de seus filhos” (SENA, 1991, p.137). A autora identificou como significado para a criação de uma creche no bairro o fato de ter um trabalho remunerado e o reconhecimento, entre aquelas mulheres, da própria capacidade de cuidar dos filhos com dignidade, além de intencionarem preparar melhor as crianças para o então Primeiro Grau.

A creche é tratada como um equipamento do bairro (e não como um serviço no bairro), o que não significa tratar-se de um equipamento público. Cíntia Sarti (1989), ao tratar das relações de gênero focalizando a divisão de papéis na família, na qual a mulher se identifica com a casa e o homem com a rua, afirma que o bairro é um espaço feminino e a maternidade é que funda a sua legitimidade. Quando nos voltamos para a amplitude dos problemas abordados pelas lideranças comunitárias que fundaram

⁴⁰ MLPC. Sr. Prefeito, 12/5/81.

creches, percebemos que a opção (ou a possibilidade) de intervenção se dá no que se refere às crianças, ou seja, a criação de creches para atendê-las. Analisando a experiência da organização das mulheres do Bairro Industrial de Belo Horizonte, Filgueiras (1986) já havia identificado que, mesmo focalizando questões como “o trabalho da mulher, condição de vida no bairro, a submissão feminina, e seu lugar na família”, a formação de uma creche foi a opção escolhida como forma de intervenção. As razões por ela encontradas referiam-se, ao lado de se tratar da possibilidade de resposta a uma necessidade, ao fato de estarem mais ao alcance daquele grupo e ao fato de ser uma ação que poderia ser levada adiante no próprio bairro (FILGUEIRAS, 1986, p.289). Elas trazem para o espaço extralugar as funções femininas vinculadas ao espaço feminino do bairro.

2.2.2 Direito à creche: como o MLPC construiu esta referência

Como já amplamente estudado, os movimentos reivindicativos urbanos estavam no centro do debate nacional a respeito da cidadania e da democracia, marcado do ponto de vista econômico pela extrema desigualdade social e do ponto de vista político pelo final do período autoritário instaurado em 1964. De acordo com Telles (1994, p. 91), o direito, tomado pela ótica da sociedade, não se reduz apenas às garantias da lei, mas ao modo como as relações sociais se estruturam. E o seu reconhecimento estabelece “uma forma de sociabilidade regida pelo reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas” (TELLES, 1994, p.91). Nessa direção, no caso específico dos direitos sociais pelos quais ampla parcela da população se mobilizou, não é possível encerrar a discussão no quadro do suprimento de carências. A luta por reconhecimento de direitos inscreve as ações dos envolvidos em um universo simbólico de significados que extrapolam os interesses imediatos e circunscritos a um grupo. Para Vera Telles (1999), os direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça. Compreender o sentido do direito na dinâmica social não significa, no entanto, ainda de acordo com essa autora, tomar a sociedade como o pólo da virtude política, já que ela é extremamente complexa e contraditória, marcada por violência, preconceitos, discriminações, tornando ambíguas as fronteiras entre os direitos legítimos e o mais estreito corporativismo. Ao contrário, supõe compreender o

direito e a cidadania nesse jogo de ambivalências que os define como um problema teórico, histórico e político (TELLES, 1994).

Nessa perspectiva, a maneira como o movimento de luta por creches (entendendo aí o conjunto de atores individuais e políticos que o compõem, reconhecendo-se ainda a diversidade nele contida) constrói não apenas a noção do direito à creche, mas a própria creche comunitária como a realização desse direito permite explicitar as ambigüidades dessa mesma noção, expressas em uma visão do Estado como provedor, ao mesmo tempo argüindo a própria legitimidade para a realização do cuidado e educação das crianças fora do espaço familiar. A noção de direito que orienta a ação do MLPC é construída no processo mesmo de sua conquista. Três fases parecem caracterizar a relação desse movimento com as instituições públicas com base na idéia do direito à creche: na primeira, a creche é vista como algo importante para a população pobre, com ênfase na necessidade e os sujeitos são as *mães trabalhadoras*; na segunda, as creches se autonomizam em relação a mães e crianças; e em uma terceira pós-regulação, emerge a tensão entre regulação e liberdade, uma vez que o direito da criança está reconhecido pelo novo ordenamento jurídico instituído pela Constituição de 1988.

A primeira fase, na década de 80, compreende o período em que foram realizadas as principais formulações sobre o atendimento à criança pequena como pertinente ao campo da educação, tanto como objeto de conhecimento quanto como objeto da política social. Essa absorção pelo campo educacional só se fez possível em razão de se ter visto a educação infantil como direito da criança, e não apenas como necessidade de algumas famílias em busca da guarda e da educação das crianças pequenas. Em um contexto de regulamentação de uma série de exigências sociais que constituíram ordenamentos jurídicos a partir da Constituição Federal de 1988, a definição do direito das crianças à creche e à pré-escola (e, portanto, o dever do Estado em atender à demanda), entendidas como equipamentos educacionais, foi saudada como conquista das organizações e movimentos da sociedade civil nos anos precedentes.

No entanto, as análises da trajetória desse movimento dão conta de uma oscilação entre a reivindicação de creches públicas e a luta por conveniamento das creches comunitárias, esta última prevalecendo como bandeira de luta em Belo Horizonte (FILGUEIRAS, 1992; FARIA FILHO; DIAS, 1993; VEIGA, 2001). Além

disso, a reivindicação por creches públicas vinha acompanhada da demanda de gestão desses equipamentos por parte das comunidades, o que denotava uma visão do público que não conferia ao Estado a atribuição de geri-lo. Em documento do *Movimento pela Organização das Mulheres*, dirigido ao governo e aos patrões, reivindicavam-se creches nos locais de trabalho e em todos os bairros, e afirmava-se: “Como nós sabemos o que é melhor para nossos filhos, queremos a direção e o controle dessas creches”⁴¹. Não se tratava de argüir uma intervenção de outra natureza que não aquela que conferia a elas mesmas, como *mães trabalhadoras*, a responsabilidade pela definição do que era melhor não para as crianças em geral, mas para seus *filhos*. Em outro documento, dirigido a diversas entidades da sociedade civil, reproduz-se a carta encaminhada ao governador do Estado, na qual se reforça a necessidade básica de sobrevivência, concluindo:

Afinal, não estamos pedindo favores, temos direito a creches, somos trabalhadoras e pagamos todos os impostos. E, pela própria Constituição Brasileira nossos filhos de ‘zero a quatorze anos têm direito à educação pública e gratuita’.

Como todos nós precisamos de um salário para sobreviver, achamos mais importante neste ano, que o poder público assuma integralmente o pagamento do pessoal que trabalha nas creches. A qualidade do atendimento a nossos filhos depende de quem trabalha nas creches. Por tudo isso, queremos: – o pagamento do pessoal que trabalha nas creches; – criação de mais creches nos bairros, mantidas pelo governo e administradas pela comunidade; – criação de creches nos locais de trabalho, mantidas pelas empresas e administradas pelos trabalhadores; – manutenção das creches já existentes e que o governo assuma todos os custos de instalação; – Queremos ainda: doação de terrenos, construção de prédios adequados, atendimento médico às crianças e às suas famílias, material de consumo diário.⁴²

Formulava-se uma reivindicação que supunha o dever do Estado de retribuir os impostos pagos pela sociedade por meio de melhores condições de vida, o que vai sendo construído pelo movimento naquele momento como um direito, e não como um favor. O Estado é chamado a prover, mas a natureza dos problemas apresentados é constituída no universo privado das responsabilidades femininas com o cuidado dos filhos. A natureza dessa reivindicação foi interpretada por Veiga (2001, p.152) como a expressão

⁴¹ Movimento Pela Organização da Mulher. *Pela organização das mulheres na luta por creches*, [s.d.].

⁴² MLPC/Comissão Pró-Federação da Mulher Mineira, 26 de maio de 1982.

de uma tendência a caracterizar de forma híbrida as ações do chamado terceiro setor, que durante os anos 80 vinha se desenvolvendo na América Latina:

O caráter público revela-se pelo fato de ser uma prestação de serviço, voltada para os interesses da população, não visar lucro e se manter financeiramente com recursos oriundos dos cofres públicos. O caráter privado revela-se por atribuir o poder de decisão e controle dos serviços ao grupo comunitário. Um modelo de creche que reforça o poder da comunidade, mas que não dispensa o auxílio público.

Assim como o MLPC, as instituições de assessoria⁴³ concebiam a creche como um equipamento relacionado às condições mais gerais de vida das populações pobres. No caso das assessorias, que desenvolviam ações de formação e de apoio a essas iniciativas populares, identificava-se uma indiferenciação dos sujeitos que se constituíram em destinatários dos processos de formação e que eram considerados os protagonistas⁴⁴ da luta por creche:

Centrando seus esforços na realização de cursos de capacitação para os **trabalhadores de creches, mães e membros do MLPC**, no sentido de proporcionar suporte técnico e teórico necessários para que as comunidades **busquem soluções para seus problemas básicos**, trabalhar de forma cooperativa e democrática, visando a valorização e a conscientização do papel social da creche⁴⁵ (grifos meus).

Já em um segundo momento, após o MLPC haver se consolidado como o interlocutor das creches diante do Poder Público municipal⁴⁶ (cf. DIAS, 1995; VEIGA,

⁴³ Márcia Veiga (2001) observa que em muitos momentos a AACC Casa da Vovó participava diretamente na elaboração dos planejamentos do MLPC. Sua influência na institucionalização do Movimento é muito grande.

⁴⁴ Essa visão coincide com aquelas que procuraram retratar os sujeitos que se tornaram também objeto de estudos e pesquisas a respeito da criação de creches e do próprio MLPC em Belo Horizonte, nos quais a figura da *mãe* e a da *mulher trabalhadora* moradora de vilas e bairros de periferia de Belo Horizonte, representam os sujeitos dessa luta (SENA, 1991; DIAS, 1995; MIRANDA et al.; FILGUEIRAS, 1992; 1994; GOHN, 1985). Nesse caso, era a luta social, a organização da população que constituía o objeto de análise.

⁴⁵ AACC Casa da Vovó. Plano, ago.1987 a dez.1988, Belo Horizonte, p.1.

⁴⁶ Cardoso (1988) descreve o processo pelo qual as organizações populares elegem o Estado como adversário e, ao mesmo tempo, se credenciam como interlocutores do Poder Público.

2001), percebe-se um processo de *autonomização* das creches⁴⁷, uma vez que é em nome delas que as reivindicações são apresentadas. Ou melhor, no lugar do discurso que apresentava como sujeito, “nós, mães trabalhadoras”, são as creches que se constituem no “sujeito e objeto” da reivindicação. Assim, as mães trabalhadoras, que seriam as instituintes da creche comunitária, cedem lugar ao instituído. As carências agora são da creche, as quais devem ser sanadas para atender às necessidades de crianças e famílias. A creche adquire certa *autonomia* em face do conjunto das demandas que mobilizavam as lideranças comunitárias (e, em alguma medida, as populações) nos bairros de periferia.

O próprio MLPC reconhece que a população desses bairros que utilizava esses equipamentos não segue integrando a luta que o MLPC empreende até os nossos dias. O depoimento de uma militante do MLPC e fundadora de uma creche comunitária expressa essa separação que se operou entre a *mãe trabalhadora* ou simplesmente *mulher pobre da comunidade* e as mulheres que assumiram as creches como responsáveis (inclusive do ponto de vista jurídico) por essas organizações comunitárias:

O movimento encontra grande dificuldade em reunir e ter a participação das mães na creche. Mas eu, enquanto companheira delas, vejo que o serviço – a maioria é faxineira, lavadeira ou empregada doméstica – esse serviço é sacana demais, estoura a mulher. Além disso tudo, outras mulheres têm o problema do marido que bebe, ou de ser uma mulher largada, ou ser chamada de prostituta ... Isso tudo influi no seu cotidiano e dificulta muito ter a mulher na reunião para um trabalho. Mas isso não a isenta da responsabilidade de mãe e mulher. Além disso, o próprio pessoal das creches não tem estímulo para levar um trabalho com essas mães. A gente está levando uma luta que não é só nossa, já que elas são mães das crianças que estamos defendendo lá fora. Sempre acho que como a gente avançou com muita luta e experiência, levamos isso para as mães (Depoimento de Alenir Corrêa, 1987. In: MIRANDA, et al., 1987, p.175).

Na verdade, o MLPC, que consiste num movimento que representa as creches a ele filiadas, já nasce como um movimento *das* creches comunitárias, como demonstram

⁴⁷ Filgueiras (1991) e Veiga (2001) afirmam que a priorização da luta por melhoria e ampliação dos convênios (e não por creches públicas) foi induzida de certa forma pela política municipal quando se atende à reivindicação por subvenção. Além disso, o atendimento a essa reivindicação teria induzido ainda à criação de creches em outros bairros as quais vieram a apresentar a mesma demanda. O critério de conveniamento das creches filiadas ao MLPC o fortaleceu, trazendo outras creches para as suas bases.

os estudos a seu respeito (FILGUEIRAS, 1992; DIAS, 1995; VEIGA, 2001) e também como o próprio movimento se apresenta:

Surgiu em 1979 da união das Creches Comunitárias, como Movimento reivindicatório das Creches, a fim de fortalecerem suas lutas para alcançar seus objetivos, que era um local para as crianças – filhas de mulheres que entraram no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar (Diva de Souza Santos, 1991, p. 4).⁴⁸

Nessa direção, os atores são as lideranças comunitárias que dirigiam essas instituições, já que, de certa forma, as *mães trabalhadoras* se afastam do cenário e são as lideranças que lutam para conseguir o subsídio público para a manutenção das creches. Mas, é às mães que os documentos do MLPC fazem referência, e não às famílias, como responsáveis pela criança. Assim, o MLPC traz para o espaço público, não a denúncia da desigualdade entre homem e mulher ou do confinamento desta ao ambiente doméstico, mas a mulher responsável pela criança que demanda do Estado uma função provedora, uma vez que o cuidado da criança é inserido no quadro das condições de vida, e não no questionamento das relações de poder entre os sexos. Não se trata de desconsiderar, na experiência dessas mulheres que se tornaram lideranças comunitárias, a dimensão de revisão do seu papel na família, bem como o significado de sua inserção no espaço público. Outros estudos (DIAS, 1995; SENA, 1991; FILGUEIRAS, 1992) já demonstraram que a participação em movimentos de bairro e, posteriormente, no próprio MLPC proporcionaram a essas mulheres relacionarem-se com o universo institucional até então desconhecido, provocando, inclusive, conflitos com maridos e filhos maiores (DIAS, 1995; SENA, 1991). O que estou defendendo aqui é que a questão trazida por elas para o espaço público não é a da revisão dos papéis⁴⁹, inclusive porque, mesmo quando a mulher tem um trabalho fora de casa, a

⁴⁸ Diva de Souza Santos. Apresentando o MLPC. In: *Movimento de Luta Pró-creche: a história que vem pela frente*. Série subsídios, caderno 2. Belo Horizonte; AMEPPE, 1991. Diva de Souza Santos era a coordenadora do MLPC na época.

⁴⁹ Uma carta de uma fundadora de creche e uma das mais atuantes militantes do MLPC, tendo sido sua coordenadora, comunicando o seu afastamento das atividades do movimento parece-me paradigmática das vivências dessas mulheres. A carta, dirigida à coordenação do MLPC e às creches comunitárias tem o seguinte teor: “Prezados companheiros, através desta venho comunicar às entidades o meu desligamento do MLPC. Diante de muitos problemas pessoais me foi impossível continuar na coordenação do MLPC, como 1ª coordenadora. Vou continuar minha jornada como mãe e esposa do lar, espero agüentar viver essa experiência que até hoje não consegui. O meu abraço a todas as creches e pessoas de 17 anos de luta no movimento de creches. Aprendi a construir, aprendi a respeitar. Aprendi a dividir, aprendi a somar.

responsabilidade por conseguir alternativas de cuidado com os filhos permanece dela, conforme detectou Sena (1991).

Dessa forma, a criança está, também, no discurso do MLPC, diretamente relacionada à ausência da mãe, em razão de sua inserção no mercado de trabalho e à impossibilidade de a mulher pobre conseguir uma alternativa que a substitua: “A creche torna-se a única alternativa comunitária para ajudar as mulheres que não tinham onde deixar seus filhos” (SANTOS, 1991). O Movimento de Luta Pró-Creches chegou a caracterizar o trabalho desenvolvido pelas creches comunitárias como “preventivo”, o qual contribuía para que as “crianças fiquem fora da rua, não sujeitas à exploração e delinqüência, e ao preconceito da opinião pública”⁵⁰. Essas referências relativas à função de *prevenir a marginalidade* já identificadas nos primeiros anos da década de 1980, em que os argumentos arrolados pelo MLPC relacionavam-se ao estado de pobreza crônica dessas populações, agravado pelo desemprego masculino (FILGUEIRAS, 1992), persistem agora no período pós-Constituição. Essa afirmação é de 1992, portanto em um momento em que a Constituição de 1988 já havia incorporado a creche como direito das crianças e dos pais trabalhadores, caracterizando-a como serviço educacional. A argumentação do MLPC advoga o caráter preventivo ou assistencial das entidades que deram origem à sua criação. O depoimento de uma militante do movimento nas suas origens e por toda a década de 80 (com alguma presença ainda atualmente) enfatizou exatamente esse ponto no que se refere à determinação das primeiras mulheres que criaram creches comunitárias: “As crianças ficavam presas em casa ou dentro do esgoto” (depoimento de Maria Lupes, *In*: DIAS, 1995, p.88).

Mesmo quando fundamentava suas demandas na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, o MLPC apoiava-se na crescente situação de miséria no País, da qual as crianças e adolescentes seriam as maiores vítimas⁵¹. Assim, sua argumentação reúne em uma mesma justificativa o direito à educação e a necessidade de prevenção aos riscos sociais:

Aprendi a amar, aprendi a aprender. Com todas as pessoas que estiveram juntas e separadas de mim no decorrer destes anos de lutas e vitórias” (Alenyr Corrêa, s.d.).

⁵⁰ MLPC. Projeto *Pagamento dos Trabalhadores das Creches Comunitárias Pertencentes ao Movimento de Luta Pró-Creches – MLPC no município de Belo Horizonte*, 10 jul. 1992.

⁵¹ MLPC, *Projeto* jan. 94/dez.96.

Quantos políticos sobrevivem dessa plataforma sem, contudo, obtermos uma política definitiva para esta situação? Apesar dos direitos garantidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituições Federal e Estadual e Leis Orgânicas Municipais, concluímos que, na realidade, a criança e o adolescente ainda não são prioridade nacional.

As creches comunitárias continuam com seu trabalho **preventivo**, pois enquanto elas existirem, haverá **menos crianças nas ruas e sem alimentação**⁵² (grifos meus).

O MLPC dirige-se ao Poder Público de modo a valorizar o impacto social do trabalho realizado pelas creches comunitárias, evidenciando que elas preenchem uma lacuna decorrente da omissão do Poder Público no que se refere à política para a infância. O projeto elaborado em 1993⁵³ procura qualificar essas ações oferecendo dados do atendimento em Belo Horizonte, relativos a 1989, mostrando que a rede comunitária da Região Metropolitana atendia quase 30 mil crianças de 0 a 14 anos, enquanto a “rede oficial” atendia 31 mil crianças de 4 a 6 anos e a rede particular a 33 mil crianças de 2 a 5 anos. Chama ainda a atenção para o fato de que a rede pública não oferecia qualquer atendimento à criança até os 3 anos.

Em um terceiro momento, caracterizado pelo reconhecimento do direito à creche e à pré-escola (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e Lei Orgânica do Município), percebe-se a emergência de uma tensão distinta daquela vivida no período anterior: tensão entre a regulação e a liberdade (SANTOS, 2000) das creches. Se até então o movimento havia buscado construir uma interação com o Poder Público, especialmente o municipal, inserindo-se em um movimento mais amplo de luta por direitos, o reconhecimento destes em relação à criança pequena trará outros elementos com os quais as lideranças de creches terão de se haver. Duas direções se manifestam quando se analisam as ações e formulações do MLPC no período pós-regulamentação e pós-criação de outros canais de relação com o Estado, como é o caso dos conselhos de direitos: de um lado, o movimento vê-se respaldado em suas reivindicações, já que as creches que representa realizam uma tarefa agora atribuída ao

⁵² MLPC, *Projeto para 1993*.

⁵³ MLPC. Projeto *Manutenção da Infra-estrutura do Movimento de Luta Pró-Creches* para o período de janeiro de 1994 a dezembro de 1996.

Estado; de outro, os mesmos instrumentos que fixam o dever do Estado, o fazem com relação às normas para o atendimento, seja ele público ou privado. Examinemos as duas separadamente.

O reconhecimento do dever do Estado para com a educação da criança pequena vem respaldar as reivindicações por financiamento das creches comunitárias, estando, então, o direito exercendo uma função de eficácia simbólica (SANTOS, 2000) para o movimento de luta por creche. Nessa direção, a idéia de direito, como identificou Dagnino para a de cidadania, exerce uma função de estratégia política, a qual só pode ser compreendida em um sentido mais alargado: o do direito como construção histórica, cujos significados não existem em essência, mas “respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico. Esse conteúdo e significado, portanto, serão sempre definidos pela luta política” (DAGNINO, 1994, p. 107). Em uma *Carta Aberta à População*, de novembro de 1990 (após a promulgação do ECA), denunciando os atrasos nos repasses dos recursos do convênio por parte de quatro prefeituras, dentre as quais a de Belo Horizonte, além da LBA, SERVAS e FEBEM, encontramos:

No município de Belo Horizonte a Lei Orgânica garante: Repasse Financeiro, Técnico e Material, pela Prefeitura às Creches Comunitárias até que se criem Creches Públicas. Isso no entanto, não vem sendo respeitado. As Creches Comunitárias vêm apesar de tudo assumindo este papel: o de proporcionar às crianças condição de segurança para que seus pais possam trabalhar. Com o atraso no Repasse das verbas as Creches estão correndo o risco de suspender o seu funcionamento⁵⁴.

É com base no estabelecimento do dever do Estado que o movimento se dirige à população da cidade para denunciar que o Poder Público municipal não estava respeitando o direito das crianças. O dever do Estado de criar instituições públicas de atendimento é referido para cobrar o repasse de verbas, justificado pela inexistência de tais instituições. Dessa forma, as creches comunitárias são tratadas, no documento acima, com caráter de provisoriedade, mas que não se mantém. A partir desse momento,

⁵⁴ MLPC, AACC Casa da Vovó, AMEPPE/FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA; FDDCA. *Carta Aberta à População*, 1990.

é a melhoria da qualidade do atendimento nas creches comunitárias que ganha relevo no discurso do movimento, ao lado da permanência da mobilização pelos recursos públicos, considerados um direito *das creches* (por preencherem uma lacuna). Esse momento acaba por tornar mais clara a orientação que o MLPC foi tomando: a de defender as ações já em andamento (VEIGA, 2001). Essa “desistência” de exigir do Poder Público o cumprimento dos preceitos legais oferecendo atendimento público à criança de 0 a 6 anos foi interpretada sob o prisma do poder que essas pessoas adquiriram ao assumirem o encargo do atendimento durante todo o período anterior (FILGUEIRAS, 1992), o que teria resultado em uma postura corporativista em defesa das creches (FARIA FILHO; DIAS, 1993).

Nas referências ao novo ordenamento em que se inseria a creche, considerava-se o dever do Estado de prover o atendimento, mas procurando ressaltar que, na hipótese de serem criadas instituições públicas, *as* (creches comunitárias) “que existem tem que continuar”⁵⁵. O corporativismo na defesa da permanência das instituições comunitárias (FARIA FILHO; DIAS, 1993), e mesmo o caráter de poder que as lideranças do MLPC exercem em suas comunidades (FILGUEIRAS, 1992), como vimos acima, foram apontados como a explicação para a ambigüidade que conformou o discurso desses atores: o uso do direito como estratégia para legitimar e respaldar as reivindicações, ao lado da defesa da instituição mantida por entidades privadas. O que fundamenta essa postura, no entanto, é que ainda não havia ficado claro nas análises mencionadas. O objeto em torno do qual o MLPC constituiu suas demandas e reivindicações é o objeto constituído no mundo privado levado ao espaço público com poucas mediações que realizassem uma passagem de um a outro. Na verdade, não há, no seu discurso e na sua prática, distinção entre o público e o privado, o que caracteriza as orientações do movimento como parte do que Doímo (1993) denominou o campo ético político do *movimento popular*.

A institucionalização, dessa forma, exercerá duplo papel, tal como a dimensão do direito foi construída internamente a esse movimento: se por um lado, confere legitimidade às suas ações, ao mesmo tempo retira, ao prescrever o dever do Estado, pelo menos na letra da lei, a sua atribuição de realizar o atendimento, tal como a política

⁵⁵ Ata de reunião da coordenação do MLPC em 27 fev. 1992. Caderno *Reunião de Coordenação do MLPC* – 24/10/91 a 02/07/93.

de conveniamento havia institucionalizado na cidade. O estabelecimento do direito é acompanhado da regulação da atividade, da qual decorre o estabelecimento de normas às quais as creches terão de se submeter. Pode-se então perceber que, mesmo que desde o início do movimento de creche a questão da dignidade das famílias residentes nos bairros de periferia e das crianças fosse pautada, a qualidade do atendimento torna-se objeto de uma elaboração interna ao MLPC, acompanhando o debate nacional a respeito (BRASIL, 1994; 1995). Esta é a segunda direção que as ações do MLPC adquirem no período pós-regulamentação da Educação Infantil.

Veiga (2001, p.162), analisando as reivindicações do MLPC, afirma:

O MLPC, apesar de declarar desde seu primeiro Estatuto, em 1986, ter como finalidade a garantia do direito à creche da criança, da mulher e da família trabalhadora, vai assimilando este objetivo em seu discurso de modo progressivo. Por outro lado, quando passa a eleger como reivindicação central o repasse de verbas públicas para o pagamento do pessoal que trabalha nas creches comunitárias, demonstra sua preocupação com a profissionalização dos trabalhadores de creches comunitárias, que na sua maioria desenvolviam trabalho voluntário, sem ter formação e capacitação adequadas, contando apenas com a disposição para as tarefas que realizavam.

Em decorrência dos debates em que se inseriu (a partir de suas relações com ONGs de assessoria e da participação de outros fóruns de defesa dos direitos da criança) e possivelmente também como forma de legitimação de suas demandas ao Estado, a preocupação com a imagem do atendimento se faz presente entre as lideranças do movimento, com o propósito de criar outras referências a respeito do serviço prestado pelas creches comunitárias para a população. Notas de reuniões da coordenação do MLPC, datadas do início dos anos 90, fornecem indícios de que essas questões constituíam-se em momentos de elaboração interna do grupo, no sentido de negar determinadas referências e construir outras, o que permitiria também maior diálogo com outros atores envolvidos nesse campo. Assim, com pautas relacionadas à compreensão do papel do Conselho Municipal dos Direitos da Criança, do qual o MLPC passou a fazer parte, e às estratégias de mobilização das creches para a participação da eleição desse conselho, reuniões internas no movimento evidenciam a preocupação em legitimar as ações das creches comunitárias no contexto do novo ordenamento jurídico.

Encontram-se em seus registros, notas que procuram afirmar que a creche “não é mais local de guarda” e que para o trabalho junto às crianças, são necessárias “pessoas capacitadas”⁵⁶. A regulação vem trazer as profissionais de creche, ou seja, as pessoas que exercem o trabalho com as crianças nas creches, para o centro dos debates a respeito da qualidade do atendimento. É o tema do próximo capítulo.

⁵⁶ MLPC. Livro de Atas de Reuniões da coordenação do MLPC: 24/10/91 a 2/7/93.

Capítulo II
PROFISSIONAL DE CRECHE:
profissional da educação?

PROFISSIONAL DE CRECHE: profissional da educação?

Os significados atribuídos à expressão *profissional de creche* dependerão fundamentalmente de quem a utiliza e dos contextos de ação nos quais são compartilhados campos semânticos que os constituem. Mesmo sabendo que em muitos momentos e situações eles são intercambiáveis, as distinções relativas aos significados atribuídos pelos diferentes atores expressam concepções muito distintas, por exemplo, entre o pensamento acadêmico e as referências que vem sendo construídas pelas hoje designadas correntemente *profissionais de creche*.

O período compreendido entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996⁵⁷ tem sido referido como aquele que trouxe, de forma mais clara, a necessidade da definição de um *perfil profissional* adequado para o trabalho com crianças pequenas em creches e pré-escolas. Por mais esforço que se tenha feito e ainda seja feito com o objetivo de tratar o atendimento à criança menor de 7 anos de forma integrada, sabemos que, na prática, a maior parte do atendimento existente em nosso país ainda segmenta a creche e a pré-escola. Uma das evidências dessa segmentação encontra-se nas dificuldades relacionadas à transição das creches para as secretarias de educação no âmbito dos municípios. Entre as dificuldades, as relativas ao financiamento têm se revelado como as mais difíceis de ser equacionadas (cf. por exemplo, SILVA, 2002, CRAIDY, 2002; ROSEMBERG, 2002).

No que concerne à instituição pública ou privada que atende crianças por meio período, ainda que compreenda a faixa etária inferior a 4 anos, hoje caracterizada como creche, a identidade de pré-escola se mantém e não há grandes dificuldades de se associar a ela a figura do professor, geralmente formado nos cursos de magistério em escolas de nível médio⁵⁸. O mesmo não ocorre em relação à creche, ou seja, aquela

⁵⁷ A delimitação do período até a LDB refere-se à situação de total ausência de definição legal a respeito do profissional para atuação com crianças entre 0 e 6 anos. Penso, no entanto, que ainda hoje esse perfil está sendo construído, contexto no qual este trabalho se insere.

⁵⁸ Isso não significa que o fato de a instituição organizar-se nos moldes escolares, atendendo em meio período e com professoras formadas em nível médio torna-a um atendimento de qualidade para crianças pequenas. Além disso, é sempre bom reforçar os enormes contingentes de crianças mesmo entre 4 e 6 anos, período mais consolidado como faixa educacional, sendo atendidas em condições muito precárias por “escolinhas” particulares, especialmente nas vilas e favelas das grandes cidades (BRASIL, 1994a).

instituição que atende crianças por período integral⁵⁹, na qual se associam as funções de guarda e de educação da criança pequena. Assim como na pré-escola referida acima, esta também não se distingue, na realidade de Belo Horizonte e na maioria das cidades brasileiras, pela faixa etária, já que a criança permanece nessas instituições até 5 ou 6 anos, conforme o ano de entrada para o Ensino Fundamental.

Já a situação do profissional envolve uma série de questões relativas ao financiamento, à cultura e à identidade profissional, seja do trabalho (e das pessoas que o desempenham) em creches, seja da atividade docente de maneira geral (BRASIL, 1994). Assim como no caso da definição da creche como direito à educação, os debates a respeito da profissional de creche extrapolam o universo daqueles que se dedicavam à educação da criança pequena. A construção realizada pela produção acadêmica se faz a partir do recurso às análises da constituição histórica da creche, bem como por meio dos estudos que se voltavam para a análise da realidade, seja do ponto de vista das políticas para a área ou da qualidade do atendimento prestado nas mais diversas experiências de atendimento à primeira infância. Além disso, a partir do final dos anos 80, passam a circular entre nós referências de realidades de outros países, especialmente dos Estados Unidos e de alguns países da Europa (cf. ROSEMBERG; CAMPOS, 1998; FARIA, 2002).

Como vimos no capítulo anterior, o movimento social constituiu a atenção à criança pequena como uma questão pública, com vista à construção de novos direitos, associando-se, nessa esfera, as demandas relativas à mulher e à criança. O fundamento mesmo das questões centrais dos movimentos de mulheres, ao localizar-se na dimensão da cisão entre público e privado, abordando a dimensão de poder aí constituída, questiona a natureza privada do cuidado com os filhos (ROSEMBERG, 1989; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986), e não a maneira como, nessa esfera, homens e mulheres desempenham essa função. Um depoimento, publicado no jornal *Nós Mulheres*, de São Paulo, transcrito por Rosemberg (1989, p.97), ilustra essa direção:

⁵⁹ Em Belo Horizonte, além da rede privada com fins lucrativos, somente a rede de creches comunitárias e filantrópicas oferece atendimento em período integral. Dados relativos a 2000 registram 57,61% de instituições que atendem exclusivamente em período integral e 33,15% que realizam atendimento misto (integral e parcial) (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/SMED, 2000).

Achamos que nós mulheres devemos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida [...] É possível que nos perguntem: mas se as mulheres querem tudo isto, quem vai cuidar da casa e dos filhos? Nós respondemos: o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos é um trabalho necessário, pois ninguém come comida crua, anda sujo ou pode deixar os filhos abandonados. Queremos, portanto, boas creches e escolas para nossos filhos, lavanderias coletivas e restaurantes a preços populares.

O cuidado e a educação da criança pequena deixam de ser tratados somente como questão da mulher para referir-se à família, redefinindo-se os limites de intervenção do Estado no que se refere à criança ainda muito pequena. Juntamente com a defesa da responsabilidade pública pela educação e guarda das crianças de 0 a 6 anos de modo compartilhado com as famílias, cresce o número de trabalhos voltados para a análise da realidade do atendimento em creches (CAMPOS; HADDAD, 1992), o que permitiu trazer à luz uma série de problemas relacionados à qualidade dos serviços prestados à população pobre que recorria às instituições públicas, onde elas existiam, e às instituições comunitárias e filantrópicas, boa parte das quais subvencionada pelo Poder Público através de diversos órgãos (ROSEMBERG, 1989). Além disso, alguns estudos incidiam diretamente sobre os movimentos de luta por creche, evidenciando, por um lado o caráter popular da reivindicação (GOHN, 1985; FILGUEIRAS, 1991; DIAS, 1995) e, por outro, as ambigüidades inerentes à direção que essas lutas tomaram (cf. FILGUEIRAS, 1994). Nesses trabalhos, as pessoas que se encarregavam a maior parte do tempo pelas crianças tornaram-se ora objeto central da reflexão, ora referências no conjunto das questões relativas à qualidade do serviço prestado às crianças e às famílias.

A educação da criança menor de 7 anos somente foi regulamentada pela legislação educacional em 1996, por meio da atual LDB. Ao definir que o profissional para atuar em Educação Infantil é o professor/professora, a LDB (Lei 9.394/96, art. 62) confere uma identidade de *professores* à função desempenhada pelas pessoas que se responsabilizavam pelas crianças nas instituições de atendimento à criança pequena. No entanto, por um lado, são raras as instituições de formação de professores que mantêm algum tipo de formação voltada para profissionais que atuam ou venham a atuar na área da Educação Infantil. Por outro, a existência de dois tipos de atendimentos que se constituíram paralelamente no Brasil colocava demandas de formação distintas. No caso

das instituições públicas e privadas caracterizadas como pré-escola – atendimento geralmente por meio período, com características mais próximas da escola –, já era comum a identificação da função como professora⁶⁰, mesmo que as profissionais não possuíssem formação voltada para o trabalho com crianças pequenas. No caso das creches, o que se verificava era que, além da inexistência da habilitação profissional, era muito alto o percentual de educadoras com um nível de escolaridade muito baixo (CAMPOS et al.,1985).

A definição, que se inicia na Constituição de 1988, de que o atendimento à criança pequena consiste num atendimento educacional, devendo ser exercido por profissionais da educação, no caso professores, não se fez da noite para o dia nem se configurou como decorrência natural da “incorporação” da Educação Infantil pelo campo educacional. Intensos debates se travaram a respeito de qual deveria ser o profissional e chegou-se a defender que a Educação Infantil deveria contar com outro profissional, diferente do professor e também diferente da educadora sem escolaridade e sem formação específica para o trabalho em creches e pré-escolas (CAMPOS, 1994). Um dos elementos mais freqüentemente presentes nos estudos realizados desde os anos 80, no Brasil, é a complexidade de uma instituição sobre a qual incidem diferentes campos profissionais. Já em 1985, em um artigo que se propunha a “uma primeira tentativa de abordagem da questão dos profissionais que atuam na creche”, verifica-se a presença de diferentes campos disciplinares (serviço social, psicopedagogia, pedagogia, psicologia, medicina e enfermagem), bem como iniciativas governamentais pulverizadas em diversos órgãos públicos (vinculados a áreas distintas como saúde, promoção social, justiça, educação), o que significou uma fragmentação das ações tanto em termos de objetivos, quanto no que se refere à própria faixa etária (CAMPOS, et al., 1985). Os profissionais desses campos acima referidos, no entanto, não se encontravam na ponta, exercendo, geralmente, papel técnico em órgãos governamentais e não-governamentais de supervisão e/ou assessoria às creches. Aquelas pessoas que se encarregavam do trabalho direto de gestão das creches e de educação e cuidado da criança nessas instituições foram sendo identificadas pelo caráter não profissional da atividade que exerciam, ao lado da defesa de que a profissionalização deveria ser o

⁶⁰ Ainda na década de 80, Regina Leite Garcia (1985) já propunha a questão da diferença entre as professoras da pré-escola e os professores da escola básica.

objetivo a perseguir, em nome da qualidade do atendimento à criança e da consolidação de uma política pública para a área.

Duas ordens de preocupações foram se evidenciando: de um lado, aquelas que se voltaram para a definição de um perfil profissional que melhor se adequasse às funções exercidas em creches e pré-escolas. De outro, o reconhecimento da ausência de tradição do campo educacional no atendimento a crianças muito pequenas e, conseqüentemente, a inexistência de programas de formação profissional (BRASIL, 1994; SILVA, 2001).

1 CUIDAR E EDUCAR CRIANÇAS EM CRECHES: uma profissão?

O desenvolvimento da noção de cuidado conta, ainda, com poucas referências que possam levar a uma conceituação mais precisa. Carvalho (1999) lembra que, mesmo após a descoberta do espaço privado como objeto de estudos, as relações dos adultos com as crianças muito pequenas constituem o *grande silêncio* dos estudos a respeito da família. A autora chama a atenção para o fato de que o silêncio, identificado por P. Ariès, a respeito da afeição, do trato e da relação com bebês até o início da modernidade, “pode estar revelando não apenas uma atitude social generalizada que considerava sem importância esses temas, mas também o silêncio imposto às mulheres que se dedicavam a criar esses bebês e que dispunham de poucas formas de expressão social onde deixar as marcas de seus sentimentos e práticas” (CARVALHO, 1999, p. 68). A autora menciona ainda que a história do cuidado com crianças pequenas e bebês guarda especificidades em relação às crianças hoje chamadas de “escolares”, as quais foram raramente consideradas nos estudos a que recorreu. Em seu estudo, a autora percorreu toda uma literatura a respeito da história do cuidado na escola, identificando que é ao longo do século XX que uma nova imagem da criança é construída a partir do desenvolvimento das ciências da infância, tais como a Pediatria, a Psicologia e a Pedagogia. Afirma:

À emergência dessa imagem da criança, correspondem transformações na escola, na pedagogia e no ‘cuidado’ infantil em geral, que deixam de ser centrados na figura do adulto e trazem novas exigências para o trabalho de quem cuida, seja na escola, seja em outros espaços, como a família (CARVALHO, 1999, p. 69).

Tendo como preocupação central o gênero e o trabalho docente nas séries iniciais, Carvalho (1999, p.76) procurou deslocar o caráter pretensamente natural das relações de cuidado entre adultos e crianças, baseado no instinto maternal e na intuição, definindo-o como prática histórica e socialmente construída:

É necessário tomar o ‘cuidado’ como um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas, que em sua configuração atual fazem parte de uma transformação nas vidas de homens, mulheres e crianças articulada à emergência e consolidação da modernidade.

A instituição escolar se vê invadida por exigências que se relacionam ao afeto e à maternagem, mas sem a legitimidade de saber sistematizado, o que faz com que as ações de cuidado figurem nas práticas docentes quase clandestinamente, conforme identificou Carvalho (1999). Quando se trata de crianças muito pequenas, especialmente quando atendidas em período integral – o que, no Brasil, não possui identidade com a idéia de escola –, a prática se estabelece com base na instituição que historicamente se encarregou do cuidado e da socialização da primeira infância: a família. Enquanto na escola de Ensino Fundamental a entrada desses elementos pode ser apreendida por meio do processo de *feminização* do magistério, o trabalho em creche já nasce como uma ocupação feminina. Isso faz das tarefas historicamente associadas a funções tidas como próprias da mulher na nossa cultura, como o cuidado das crianças, carregado de forte carga de afetividade, algo “naturalmente” pertinente às relações na creche.

Nos estudos dedicados à questão do profissional adequado para o trabalho em Educação Infantil têm se colocado o problema da identidade do atendimento e da identidade profissional daquelas que aí atuam em face das exigências relativas às relações com a criança pequena no espaço institucional (CAMPOS et al., 1985; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERRREIRA, 1986; HADDAD, 1991; OLIVEIRA, 1994; SILVA, 1999). As instituições comunitárias foram criadas seguindo a lógica da busca de soluções para problemas emergentes das famílias pobres. As mulheres que se tornaram educadoras dessas creches foram designadas por pajens, babás, crecheiras, monitoras, auxiliares de creche, etc., o que refletia a indefinição da atividade exercida. Desde os anos 80, a produção acadêmica vem designando como *profissionais de creche*

as pessoas que atuam nessas instituições, o que constitui uma designação genérica que procurava romper com as designações vigentes que primavam por não expressar a natureza do trabalho desenvolvido, ou o faziam vinculada ao universo doméstico (cf., por exemplo, CAMPOS; PINTO; GROSBAUWM, 1984; CAMPOS; GROSBAUWM; PAHIM; ROSEMBERG, 1985; HADDAD, 1991). Após a promulgação da atual LDB, permanece ainda, nos trabalhos da área, esta designação como forma de se referir às pessoas que ainda não se habilitaram, mas às quais já há referências como professoras, geralmente introduzindo-se o adjetivo *leigas* (CAMPOS, 1999) ou, até mesmo, a expressão “mulher leiga” (MONTENEGRO, 2001, p.49). Evidência de que se trata de um objeto de disputa, tais expressões cumprem a função de ressaltar a inadequação, para o exercício da atividade, de boa parte das educadoras que se encontram atuando em creches comunitárias (e também em instituições públicas onde elas existem), introduzindo-se o elemento da qualificação profissional como definidor das possibilidades do cumprimento do direito da criança a um atendimento de qualidade. Como veremos mais adiante e nos próximos capítulos, as profissionais de creche, como parte desse sistema de ação, apresentam uma percepção que, por um lado, admite a necessidade de formação profissional para a melhoria da qualidade do atendimento, mas reivindicam o reconhecimento de uma experiência na qual há conhecimentos que sustentam suas práticas.

A referência hoje incorporada por diversos segmentos que atuam nas creches, além do esforço que pesquisadoras e pesquisadores da área têm desenvolvido por constituir um perfil profissional para a primeira etapa da educação básica, tornou a expressão *profissional de creche* ou *profissional da Educação Infantil* um lugar comum. Também o MLPC, seja com caráter de reivindicação de melhores condições de financiamento público das creches comunitárias ou em razão do processo de diferenciação interna que resultou na criação do *Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil* (GAPEI), em Belo Horizonte, tem adotado, cada vez mais, essa expressão como forma de designação daquelas pessoas contratadas pelas creches comunitárias, especialmente aquelas que desempenham a função de educadoras.

A compreensão dos dilemas que hoje enfrentam as profissionais de creche no processo de organização e das dificuldades de inserção dessas profissionais na carreira docente implica refletir sobre as conseqüências da regulamentação, bem como das

possibilidades de constituição dessa atividade como atividade profissional. A área da Educação Infantil tem se afirmado no campo educacional exatamente mediante a especificidade dessa etapa da educação, com ênfase nos processos de desenvolvimento da criança na faixa etária entre 0 e 6 anos. O duplo aspecto *educar e cuidar* tem sido adotado como pressuposto para a formulação de propostas de Educação Infantil e para a organização dos projetos de formação inicial e em serviço na maioria dos países em que a Educação Infantil se encontra mais estruturada (cf. por exemplo, CAMPOS, 1999; ROSEMBERG; CAMPOS, 1998; BRASIL, 1994). Nesse processo de constituição da área, seja no campo acadêmico, seja no campo político das definições legais e da política de atendimento, o trabalho em creches vem sendo tratado a partir de categorias nem sempre precisas, tais como a de profissional e a de profissionalização.

1.1 Profissão e profissionalização

A idéia de profissão integra uma parte do processo de racionalização da vida social, fruto da modernidade nos países ocidentais que demarcou, nos dois últimos séculos, os espaços público e privado, a partir da progressiva separação entre o domicílio e o local de trabalho (PERROT, 1991; 1991a; ARIÈS, 1978). O significado do termo “profissão”, de origem anglo-saxônica, que se configura como atividade pertinente à esfera pública, adquire contornos muito diferenciados de acordo com o contexto em que é aplicado, pois supõe uma “lente” interpretativa sobre o modo como as profissões funcionam (POPKEWITZ, 1992, p.38).

Claude Dubar (1997, p.127), analisando os processos de socialização profissional, afirma que o termo “profissão” refere-se (em francês) “ao conjunto dos ‘empregos’ [...] reconhecidos na linguagem administrativa, nomeadamente nas classificações dos recenseamentos do Estado e as profissões liberais e sábias (em inglês, *professions*)”. Com base em Weber, esse autor afirma que a profissionalização significou

a passagem de uma ‘socialização principalmente comunitária’ em que o estatuto é atribuído externamente para uma ‘socialização fundamentalmente societária’, onde o estatuto social ‘depende das tarefas efectuadas e dos critérios racionais de competência e de especialização’.

Já nos Estados Unidos, com a institucionalização da sociologia das profissões a partir de 1929, desenvolveu-se uma linha de estudos centrada nas camadas privilegiadas. Cresce, assim, o interesse pelas associações profissionais e desenvolve-se o modelo do “profissional” distinto do operário e do empresário. Dubar (1997, p.128), citando Carr-Saunders (1933), afirma que uma profissão “emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada numa formação especializada”. A evolução dos diferentes trabalhos em termos de profissionalização seria composta das seguintes características: a) de especialização dos serviços que permite aumentar a satisfação de uma clientela; b) de criação de associações profissionais que obtêm para seus membros a exclusividade para o exercício da atividade, colocando uma linha de separação entre as pessoas qualificadas e as não qualificadas, o que permite aumentar o prestígio de seu ofício, definindo as regras de conduta profissional. Essas associações teriam, também, a função de proteger os clientes e empregadores que requerem o serviço do seu ofício; e, considerado o ponto mais relevante, c) a profissão requer a constituição de uma formação específica assente num “corpo sistemático de teoria que permite a aquisição de uma cultura profissional”(DUBAR, 1997, p.128).

Segundo Dubar, o processo de profissionalização, entendido como a institucionalização de papéis em profissões, tem em Talcot Parsons um desenvolvimento que articula normas sociais e valores culturais, o que levou os sociólogos da tradição americana⁶¹ a considerar que as profissões representam “a fusão da eficácia econômica e da legitimidade cultural”. Nessa linha, no modelo de relação entre um profissional e um cliente (construído com referência à prática médica moderna), as dimensões específicas do papel profissional deveriam incorporar: um saber prático ou ciência aplicada, a associação entre o “universalismo da ciência” e o valor da realização, bem como o fundamento numa competência especializada que limite a autoridade profissional ao seu domínio legítimo e baseie o seu poder numa relação mais ou menos recíproca.

⁶¹ Há uma continuidade de objeto e de recorte entre os sociólogos das profissões americanos, o que torna possível afirmar a existência de uma tradição de pensamento (DUBAR, 1997; DINIZ, 2001).

Reinterpretando o pensamento de Parsons, Dubar (1997, p.130) afirma que a institucionalização dos papéis em profissões resulta da reciprocidade entre profissional e cliente, bem como

de uma dinâmica de legitimação que pode apoiar-se neste ajustamento dos papéis para definir um corpo de saberes independente dos indivíduos que desempenham o papel e suscetível de ser ensinado, testado, controlado com a participação dos próprios ‘profissionais’ e o reconhecimento do Estado regulador.

Pode-se perceber a existência, então, de uma abordagem mais abrangente que ancora o tipo ideal profissional na existência de um saber especializado e na aceitação e utilização de um código ético que regula o exercício profissional, conforme a definição de Carr-Saunders, arrolada por Dubar. Já a definição com base na teoria de Parsons promove uma inflexão no termo “profissão”, cuja aplicação somente se torna possível a algumas categorias com estudos superiores, organizadas para manter o monopólio, perspectiva segundo a qual a profissão é vista como um grupo social específico (DUBAR, 1997). No entanto, ainda de acordo com Dubar, quando se analisa a produção dos mais importantes autores da tradição anglo-saxônica, apenas há concordância em um dos dez critérios mais citados: a especialização do saber. O autor apresenta também a perspectiva do interacionismo simbólico que tem na divisão do trabalho o seu ponto de partida e trata o termo profissão como categoria da vida cotidiana, considerando-o não como descritivo, mas em suas implicações de julgamento de valor e de prestígio.

Profissão e ocupação aparecem como termos equivalentes, no *Dicionário da Educação Profissional*, no qual a referência à existência de um corpo de saberes também aparece como o critério fundamental da definição de profissão:

Do ponto de vista da Sociologia das Profissões, o termo profissão possui uma dimensão cognitiva, ligada a um corpo de saberes específico e apenas acessível ao grupo profissional (a formação escolar profissional tem, então, um papel crucial pelo fato do diploma constituir-se no principal fundamento do direito à autoridade). Possui ainda as dimensões normativa e valorativa, que definem o papel social e hierárquico da profissão no conjunto da sociedade. Este papel de normalização é desempenhado, fundamentalmente, pelo Estado, pelas associações profissionais e pelos sindicatos (CRIVELARI, 2000, p. 262).

Essa definição sintetiza os principais aspectos considerados na delimitação do que vem a ser uma atividade profissional, na qual se relacionam a dimensão cognitiva, relativa à existência de um corpo de saberes específico e exclusivo do grupo profissional, o que permite a garantia da exclusividade de exercício por parte de seus membros, legitimada pelo diploma obtido por meio de processos de formação; as dimensões valorativa e normativa, que regulam as relações do grupo profissional e da profissão com o restante da sociedade, o que envolve tanto a auto-regulação quanto aquela exercida pelo Estado.

No entanto, como adverte Popkewitz (1992), não se pode falar de profissão independentemente do tempo e lugar. O autor salienta que “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam” (POPKEWITZ, 1992, p.38). No caso dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, os grupos profissionais teriam se desenvolvido como subprodutos de um Estado debilmente centralizado, funcionando como mediações para os problemas de regulação social, o que não ocorria na maioria dos países europeus, onde o Estado centralizado exercia esse papel. Popkewitz (1992, p. 39) chama ainda a atenção para o fato de que, no debate americano, “a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remunerações usufruídas e ainda uma nobre ética do trabalho”, são características para definir uma profissão. Para ele, no entanto, esse tipo ideal possui uma frágil base de sustentação, uma vez que ignora as lutas políticas, os confrontos e os compromissos que estão envolvidos na formação das profissões. Além disso, a própria noção de autonomia profissional, conceito central na perspectiva funcionalista norte-americana, vem sendo questionada pelas pesquisas histórico-comparativas, para as quais ela se constitui menos em atributo das profissões do que em ideologia profissional (DINIZ, 2001).

A perspectiva segundo a qual existiriam atributos universais das profissões tem sido largamente utilizada e, em razão da fluidez das fronteiras entre o que seriam ocupações profissionais e não-profissionais⁶², surgem conceitos como o de

⁶² Alguns estudos sobre a profissão docente que hoje, do ponto de vista legal, incorpora o trabalho com as crianças pequenas, tendem a analisá-la também em relação às definições clássicas de profissão, o que leva a uma caracterização, por vezes, mais próxima do trabalho proletário, já que sua organização caminhou

*semiprofissões*⁶³, o que torna as possibilidades analíticas ainda mais difíceis com base no conceito de profissão (DINIZ, 2001, p.22). As críticas a essa perspectiva ancoram-se exatamente no caráter arbitrário das seleções das características ditas universais, bem como no fato de que elas generalizam o modelo anglo-americano de desenvolvimento e reconhecimento das profissões para outras realidades que tiveram processos distintos e que, em alguns aspectos, contradizem as noções desenvolvidas por essa vertente teórica. É a perspectiva histórico-comparativa que permitirá uma abordagem que deixe de propor uma definição sobre o que é e, em decorrência, o que não é profissão, para compreender como em determinada sociedade definem-se o que é e o que não é uma profissão, bem como os processos de profissionalização presentes naquele contexto. É o caso dos países da Europa continental, onde a autonomia, conceito central na vertente anglo-americana, não constitui o elemento central da profissão, já que o seu desenvolvimento se deu por meio de uma estreita vinculação entre associações profissionais e a burocracia governamental, o que facilitou o desenvolvimento das profissões. A prevalecer os princípios universalistas e essencialistas da definição de profissão, ocupações de elite naquele contexto não poderiam ser definidas como profissões (DINIZ, 2001).

Essa autora lembra, no entanto, que no campo da sociologia, em geral, as perguntas formuladas pelos pesquisadores determinam a definição de profissão com a qual eles operam. Não obstante, observa-se que os principais estudiosos concordam que há necessidade de

uma definição ‘mínima’ para fazer referência às profissões: ocupações não-manuais que requerem funcionalmente para seu exercício um alto de nível de educação formal usualmente testado em exames e confirmado por algum tipo de credencial. Nas sociedades modernas, contemporâneas, ‘alto nível de educação formal’ significa educação de terceiro grau adquirida normalmente em instituições universitárias, e ‘credencial’ significa geralmente um diploma (DINIZ, 2001, p. 18).

para a perda da autonomia e do controle sobre o próprio trabalho, carecendo de uma das dimensões fundamentais, que é a auto-regulação. Ainda assim, a categoria dos professores, mesmo considerando-se a existência de um processo de proletarização, possui um reconhecimento social e preserva ainda algum controle sobre o seu trabalho, o que a diferenciaria da classe trabalhadora, entendida em sentido restrito (HYPÓLITO, 1991).

⁶³ Conceito utilizado por Enguita, juntamente com o de proletarização da profissão docente, o que ele caracteriza mais pela ambigüidade entre profissionalização e proletarização (ENGUIITA, 1991).

Também no Brasil, de acordo com DINIZ (2001), o desenvolvimento das profissões não segue os padrões comumente adotados para definir profissão, revelando uma atuação estatal forte, quase que a condição para que as ocupações tenham se desenvolvido em profissões, como é o caso da medicina. Nessa direção, mesmo para as ditas profissões clássicas, elementos como autonomia não se encaixam na realidade histórica brasileira.

Não se trata de inscrever os processos de transformação da atividade de cuidar e educar crianças em creches (e pré-escolas) no mesmo registro do desenvolvimento das profissões clássicas. Cumpre considerar que a direção tomada pelo debate interno à área da Educação Infantil no que concerne ao profissional tem exercido o papel de reivindicar para essa função um *estatuto* profissional. É possível verificar que tal construção se faz exatamente na linha de legitimar o caráter público do cuidado e da educação da criança pequena, portanto passível da regulação estatal e privada, e demandária da produção de um corpo de conhecimentos capaz de orientar a elaboração de políticas públicas e criar parâmetros para a avaliação da qualidade do serviço prestado à criança pequena em creches e pré-escolas (cf. ROSEMBERG, 1989a). Assim como no processo de legitimação da creche como espaço de compartilhamento, entre famílias e instituições, do cuidado e educação dos filhos, o perfil profissional para essa atividade é objeto de debates internos e externos ao meio acadêmico. Os movimentos de luta por creche também trouxeram a público as suas questões a respeito das mulheres que atuavam nas creches. Os registros são, no entanto, diferentes, e é preciso compreender os sentidos que se criaram em cada um desses espaços.

1.2 Da pajem⁶⁴ à professora

No período anterior a 1988, havia grande convergência nas ações no sentido de influenciar a elaboração da nova Constituição, na qual se depositavam grandes esperanças no que se referia ao resgate das liberdades civis e, principalmente à instituição de direitos sociais (CAMPOS, 1999a). Após a promulgação da Constituição de 1988, os esforços se voltaram para a elaboração das leis complementares, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.393 de 1996). As definições a respeito da creche e da pré-escola como pertinentes ao campo educacional deveriam seguir o já prescrito na Constituição, mas havia as questões específicas, como a caracterização da educação da criança pequena relativamente aos níveis de ensino e a definição do profissional, o que incluía tipo e nível de formação exigidos para a atuação.

O percurso realizado pelo debate a respeito do profissional adequado para atuação em Educação Infantil somente pode ser percorrido por meio de uma análise da maneira pela qual a criança menor de 7 anos se insere no debate público. Isso significa assumir que o caráter relacional da atividade de cuidar e educar crianças em instituições educacionais (PERRENOUD, 1993; CARVALHO, 1999) não se restringe aos aspectos da prática, mas à própria constituição histórica do profissional. Ou seja, no caso específico dos profissionais da educação, as representações, bem como as diretrizes para processos de formação, baseiam-se nas representações sobre a infância e sobre os processos educativos. No que se refere à Educação Infantil e à creche especificamente, a construção desse sujeito – o profissional que atua em creche – no pensamento educacional brasileiro relaciona-se a uma particular construção teórica da criança na faixa etária entre 0 e 6 anos. Essa construção é fundamental para a compreensão não

⁶⁴ O substantivo *pajem* figura no dicionário da língua portuguesa (FERREIRA, 14ª reimpressão), com seis definições como substantivo masculino, todas designando uma função ou atividade subalterna, com exceção da primeira que se refere a “Moço nobre que, na Idade Média, acompanhava um príncipe, um senhor, uma dama, para se aperfeiçoar na carreira das armas e nas boas maneiras antes de ser armado cavaleiro”. Mesmo assim, indica alguém em relação a um outro superior com quem deverá se aperfeiçoar. As demais definições são: “2. menino ou rapaz que outrora se punha a serviço de pessoa de alta categoria. 3. cavaleiro que, nas touradas, transmite ordens. 4. Marinheiro encarregado da limpeza, em navios de guerra”. Referidos especificamente ao Brasil: “5. Criado que acompanha alguém em viagem a cavalo. 6. Menino que faz parte de um cortejo de casamento. E somente a sétima definição admite como substantivo feminino, agora especificando MG e SP: “7. Ama-seca, babá, ba”.

apenas das práticas das educadoras, mas também dos processos identitários por elas vivenciados.

Como vimos, são os problemas relativos ao desempenho dos alunos no Ensino Fundamental que fizeram emergir, na década de 70, essa criança até então praticamente desconhecida pela instituição educacional. Os problemas que se destacavam naquele contexto de urbanização e de início de ampliação do acesso ao então Primeiro Grau eram exatamente aqueles relativos às dificuldades com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, cuja evidência eram os altos índices de reprovação, especialmente na primeira série: o *fracasso escolar*. Quem era essa criança e o que fundamentava a percepção a seu respeito em um momento de pequena cobertura de educação pré-escolar? Quem era o adulto da interação com essa criança, suposto pelas pesquisas e interrogado por elas a respeito da socialização por ele proporcionada a essa criança no período em que ela era exclusividade da família? Como vimos no capítulo anterior, a criança, dada a natureza das questões que se colocavam, era a criança das camadas socioeconômicas inferiores, que começava a freqüentar a escola, cujos pais possuíam nenhum ou baixo nível de instrução. Tratava-se daquele momento em que a escola parecia perplexa diante da tarefa de escolarizar crianças cujos pais não haviam passado adequadamente pela instituição escolar (SINGER, 1996). A criança, no entanto, é abordada como futuro sujeito do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na leitura e na escrita. Baseando-se nas idéias de *prontidão* e de *maturidade*, buscava-se, por meio de estudos comparativos entre crianças de nível socioeconômico baixo e de crianças de classe média, estabelecer o nível com que cada um desses dois grupos chegava à primeira série, de modo a propor programas que cobrissem a defasagem encontrada, com base na idéia de um currículo oculto existente entre as crianças de condições mais favoráveis (POPOVIC et al., 1975).

Assim, para que a criança ultrapassasse sem dificuldades o período da alfabetização, era necessário que ela estivesse suficientemente amadurecida nos aspectos intelectual, afetivo-social e psiconeurológico. Essa maturidade caracterizaria a prontidão para o início da alfabetização e demais processos propriamente escolares, cujo desenvolvimento se dava no ambiente familiar.

A então chamada escolaridade pré-primária era vista como meio de detectar os níveis em que as crianças se encontravam, de modo a estabelecer, com maior precisão, o

momento adequado de se iniciar o processo de alfabetização. Essa instituição, no entanto, foi concebida como distinta da escola, justamente em razão da visão sobre a criança ter sido construída a partir da idéia de prontidão e maturidade, condições relacionadas a um ritmo individual que deveria ser respeitado:

Destas poucas observações pode-se concluir que, no que se refere aos aspectos afetivo-sociais, a criança deve possuir, no momento de iniciar sua escolaridade, um grande amadurecimento, ou seja, capacidade de adaptação, que lhe permita desprender-se daquelas características infantis decorrentes de sua inclusão no grupo familiar e, também, uma capacidade de inovação, para poder resolver as crises provocadas pelas mudanças exigidas pelo novo grupo social ao qual vai pertencer (POPOVIC, 1971, p. 11).

À noção de um ritmo individual que afirmava que a prontidão não correspondia, para todas as crianças, à mesma idade cronológica (POPOVIC, 1971) associaram-se a difusão de estudos que identificavam os primeiros anos de vida como cruciais para o desenvolvimento e os estudos que enfatizavam o papel relevante desempenhado pelo ambiente no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Assim, o ambiente privado da família passou a figurar entre as *variáveis* consideradas para compreender a criança e suas possibilidades no processo de aprendizagem (POPOVIC, 1971; 1974; POPOVIC et. al., 1973). Campos (1975), já manifestando uma postura crítica em relação à idéia de marginalidade cultural, procurou identificar as concepções de infância subjacentes às práticas socializadoras nas diferentes famílias, trazendo referências de estudos antropológicos. Nesse trabalho, ela reconhece as dificuldades de aplicar esquemas interpretativos de análises macroeconômicas (como os de marginalidade) aos estudos empíricos, destacando que ora os estudos sobre marginalidade e pobreza as abordam “privilegiando os fatores que operam no interior dos grupos considerados, ora aqueles que são próprios da estrutura da sociedade” (CAMPOS, 1975, p.77). Essa postura crítica já promove uma mudança nas perspectivas de análise, uma vez que permitia reconhecer que diferentes padrões de socialização (e concepções de infância) operavam na sociedade e que aqueles de classe média eram, em geral, impostos às classes populares⁶⁵ por médicos e educadores (CAMPOS, 1975).⁶⁶

⁶⁵ Outra forma de abordagem da criança pequena com relação ao seu futuro foi encontrada em um estudo a respeito das desigualdades entre os sexos, com o objetivo de verificar as expectativas das mães a

Denunciando a tendência brasileira de redução das classes *pré-primárias*, movimento contrário ao de outros países, defendia-se, ainda, a necessidade dessa modalidade de *educação preparatória* especialmente para a população *culturalmente carente*. Ao professor, um profissional que passa a ser considerado agora necessário também para a atuação com crianças antes dos sete anos, conferia-se uma função fundamental, cujos resultados relacionavam-se à escolaridade de primeiro grau:

[...] dá-se ao professor o tempo de observação necessário para a avaliação das capacidades intelectuais, o nível de maturidade das diversas funções específicas e o grau de adaptação social e individual de cada criança” (POPOVIC, 1971, p. 18).

Na verdade, propunha-se criar um espaço institucionalizado no qual o professor – do Primeiro Grau – poderia ter acesso à criança na fase anterior àquela que caracterizava a sua atuação por excelência: o ensino, especialmente a alfabetização.

Já os estudos que focalizaram as crianças ainda menores, até os 3 anos, propunham outras questões, como vimos no capítulo anterior, tais como a necessidade de afastamento da mãe da criança em idade precoce, geralmente em razão de esta trabalhar ou necessitar trabalhar fora de casa⁶⁷. O atendimento a essa faixa etária, que começa a se expandir naquele período, se faz por meio da creche, aqui entendida como aquela que atendia geralmente em horário integral ou, pelo menos, em uma jornada um pouco maior do que aquela praticada pelos estabelecimentos escolares e pré-escolares⁶⁸.

respeito do futuro de seus filhos de acordo com o sexo de cada um. Preocupadas com as barreiras relativas à igualdade de oportunidades para homens e mulheres (1975, ano internacional da mulher), as autoras concluem: “É importante notar que estas aspirações e expectativas estão influenciando crianças que chegarão à idade adulta, no final da próxima década. Isto parece indicar que mudanças no sentido de uma maior igualdade entre as oportunidades para os dois sexos encontrarão ainda esta barreira à sua frente” (CAMPOS; ESPOSITO, 1975).

⁶⁶ Entre os trabalhos voltados para a questão da mulher, pode-se, da mesma forma, identificar as visões a respeito da criança. O cuidado e a educação na primeira infância são vistos sob o ponto de vista da reprodução da força de trabalho. Nessa direção, a criança emerge como fator que dificulta a participação feminina no mercado de trabalho (MIRANDA, 1975).

⁶⁷ Em 1970, os dados do IBGE para a participação feminina na População Economicamente Ativa (PEA) indicavam um percentual de aproximadamente 12% (POPOVIC et al., 1973). Talvez seja esta uma das razões pelas quais a pressão por creche ainda não tivesse adquirido visibilidade, o que vai ocorrer ao longo da década, com a conjugação de uma série de fatores que não apenas levaram a aumentar esse índice, como as mudanças culturais e o surgimento dos movimentos sociais urbanos.

⁶⁸ De uma população de 0 a 6 anos, em torno de 21 milhões, em 1975, apenas 3,51% eram atendidos, dos quais 44% se encontravam em instituições particulares, de acordo com dados do *Diagnóstico Preliminar de Educação Pré-escolar no Brasil*, citados por KRAMER, 1982, p. 94.

Aqui é preciso considerar tanto a origem social das famílias que demandavam esse tipo de atendimento quanto o fato de que, culturalmente, a escolarização ainda não havia incorporado crianças tão pequenas. O *adulto estável*, considerado essencial para o desenvolvimento saudável dos bebês e crianças pequenas, também tem, nos estudos iniciais, seu lugar na família, especialmente na figura da mãe. Nessa direção, o adulto da instituição que, por necessidade da família, se responsabilizava pela criança em creches só poderia ser concebido como o *substituto materno*. É somente mais tarde, no momento posterior de revisão dessa abordagem, como parte do processo de crítica ao caráter ideológico da naturalização da maternidade e da maternagem, portanto, no processo mesmo de constituição da legitimidade do caráter público da educação e cuidado da criança pequena, que esse modelo é deixado de lado. Nesse contexto é que são formuladas as questões sobre *que profissional* deve ser concebido, que tipo de formação torna uma pessoa capaz de cuidar de crianças pequenas, que não sejam suas filhas e em espaços coletivos. Já com a referência de que o compartilhamento do cuidado da criança pequena entre família e Estado era um bem, Rosseti-Ferreira (1984, p.16-17) levanta a questão do profissional para atuar em instituições de atendimento à primeira infância, instituições que também careciam de definições:

Outras questões também se impõem: que proposta educacional deve ser implementada com crianças dessa idade de forma a favorecer e não prejudicar seu desenvolvimento? Dentro dessa perspectiva, que características devem ter as instituições que atendem essa população? Que tipo de formação e treinamento deve ter o profissional que cuida das crianças?

Trabalhos acadêmicos relativos à realidade do atendimento, bem como estudos com base em dados estatísticos, ainda que precários, a respeito das condições de vida e da cobertura do atendimento educacional à população na faixa de 0 a 6 anos, inserem outros elementos nas análises que vinham sendo realizadas. O caráter assistencialista das políticas para o setor foi-se tornando objeto da crítica através de diversos trabalhos produzidos na década de 80 (cf. ROSEMBERG, 1981; ROSSETTI-FERREIRA, 1984; VIEIRA, 1986, dentre outros). As ainda raras publicações (ROSEMBERG, 1989a) a respeito do atendimento em creches foram incorporando dados obtidos do contato direto com as experiências de atendimento públicas e comunitárias, estas últimas, em grande

parte, conveniadas com diversos órgãos públicos e mesmo prefeituras das cidades onde se localizavam.

As experiências relatadas nesses e em outros estudos⁶⁹ (boa parte deles, relatos de experiências) constituíram uma fonte de conhecimento da realidade, fazendo emergir novas questões a respeito do atendimento, dentre as quais a das mulheres adultas responsáveis pelas crianças nas creches. Nesses trabalhos, pode-se verificar que a expressão *profissionais de creche* refere-se genericamente às pessoas que atuavam nas instituições públicas e privadas. Havia, portanto, uma indefinição de quem era essa profissional em um campo no qual se disputavam imagens sobre a profissão e para o qual se voltavam profissionais da saúde, do serviço social, da psicologia, da nutrição e da educação (CAMPOS et al., 1985; CAMPOS, 1999). Já quanto às pessoas que se responsabilizavam diretamente pela criança nos programas de atendimento, denunciava-se a inadequação do ponto de vista quantitativo e qualitativo, ambos relacionados à ausência de identidade do próprio atendimento de crianças pequenas em espaços coletivos (HADDAD, 1991; CAMPOS et al., 1985). Do ponto de vista quantitativo, identificava-se a inadequação da relação entre o número de crianças sob a responsabilidade de um adulto. E, do ponto de vista qualitativo, a constatação da insuficiência do nível de instrução e da ausência de qualificação profissional da maior parte dessas pessoas que se encontravam atuando em creches. Além disso, denunciava-se a exploração de mão-de-obra barata ou gratuita por parte de programas governamentais assistencialistas desenvolvidos com base na participação da comunidade. Todos esses elementos indicavam a ausência de identidade do atendimento à criança pequena, que, ainda não reconhecido como pertinente ao campo educacional, era objeto da assistência do Estado e de instituições filantrópicas. A assistência pública no Brasil, por sua vez, também não se constituiu historicamente como política social, assumindo sempre o formato de auxílio e tutela⁷⁰, “sem superar o caráter de prática

⁶⁹ Conferir, por exemplo, Lima et al. (1984). Nesse artigo, as autoras relatam um encontro para profissionais de creche, realizado durante três dias, em junho de 1982, o qual reuniu 43 ‘pajens’ e 8 técnicos que trabalhavam em creches no estado de São Paulo. Esse encontro constituiu-se de um desdobramento do *Encontro Nacional sobre Creches* realizado na Fundação Carlos Chagas em 1981, com participantes de todo o Brasil, representando diferentes experiências profissionais, comunitárias e de movimentos de reivindicação.

⁷⁰ Somente com a Constituição de 1988 é que a Assistência Social adquire, no plano legal, o caráter de política social que, diferentemente das práticas passíveis de ser tratadas com sobras de recursos, deveriam contar com recursos próprios (MESTRINER, 2001, p. 16).

circunstancial, secundária e imediatista que, no fim, mais reproduz a pobreza e a desigualdade social na sociedade brasileira, já que opera de forma descontínua e em situações pontuais” (MESTRINER, 2001, p.16)⁷¹.

Diante da complexidade de uma área na qual intervinham campos profissionais distintos e em que a atividade-fim era desenvolvida prioritariamente por pessoas sem habilitação profissional, a referência genérica *profissional de creche*, ao mesmo tempo que pretendia incorporar os vários segmentos que atuavam nas creches, desde aqueles com perfil técnico até aqueles sem qualificação profissional, expressa a coerência com a perspectiva que foi sendo construída e defendida, do caráter público da atividade, o que sugeria, então, que o seu exercício deveria caminhar para o estabelecimento de relações reguladas pelo Estado e outros organismos da sociedade civil. Tais estudos procuravam já compreender as diferenças entre o atendimento público (onde existia) e aquele realizado por instituições comunitárias e filantrópicas conveniadas com o Poder Público (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986). O trabalho das pessoas responsáveis pelas crianças torna-se o objeto da atenção, ao lado de outros aspectos do atendimento aos quais as pesquisas consideravam necessário oferecer subsídios⁷². As intervenções com relação às funcionárias e às diretorias de creches vão se tornando cada vez mais freqüentes, visando alterar as condições precárias que as pesquisas vinham detectando.⁷³ O alvo era as então designadas *pajens*, que, mesmo nas instituições públicas, como as que existiam em São Paulo⁷⁴, responsabilizavam-se pelas crianças, mesmo havendo

⁷¹ Quando o campo no qual as creches interagiam era o da Assistência Social, a natureza das relações era a de relações não regulamentadas, ou da não-consideração da regulação existente (caso da legislação trabalhista). Havia maior flexibilidade por parte do Poder Público em relação às instituições no âmbito da assistência cuja história está associada à filantropia e, mais recentemente, assumiu a forma de *parceria*. Como observou Mestriner, configurou-se um tipo de ação social “nem estatal, nem privada, mas pública, porquanto operada por um setor social comunitário considerado sem fins lucrativos e, portanto, paralelo ao mercado e parceiro do Estado” (MESTRINER, 2001, p. 23). Outra abordagem, já seguindo na linha da *crise do Estado*, vai definir essa política como *pública não estatal*, com fortes conseqüências sobre a qualidade dos serviços e sobre o uso dos recursos públicos (COSTA, 2001).

⁷² Oliveira e Rosseti-Ferreira (1986) mencionam que o contato com a realidade do atendimento em creches de um município como São Paulo deveria permitir ampliar a compreensão do problema do atendimento em creches para crianças filhas de famílias de baixo nível socioeconômico e que a intensificação desse tipo de atendimento a essa população exigia que pesquisadores em psicologia, educação e áreas afins produzissem subsídios para garantir um bom atendimento nessas creches.

⁷³ Cf., por exemplo, OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA: 1986; LIMA et al.: 1984; HADDAD: 1991, trabalhos que às vezes aliavam pesquisa e intervenção, evidenciando o caráter de novidade da questão.

⁷⁴ Em São Paulo, as creches ligadas à Secretaria da Família e Bem-Estar Social, caracterizavam-se como: creche direta (construída, gerida e mantida pelo Estado); creche indireta (construída e mantida pelo Estado, mas gerida por entidade particular) e creche conveniada (subvencionada pelo Estado, mas gerida

professoras no quadro de funcionárias da creche, mas que permaneciam apenas parte do dia.⁷⁵ Os diversos trabalhos que focalizavam as funcionárias das creches passaram a destacar o baixo nível de escolaridade, a ausência de formação profissional específica, bem como procuravam identificar as concepções de criança e de atendimento em creches subjacentes às práticas encontradas. As conclusões a esse respeito em geral indicavam que as funcionárias de creche expressavam uma concepção muito próxima do que os estudos históricos identificaram como *modelo higienista* de educação da criança pequena de famílias de baixo nível socioeconômico (HADDAD, 1991). A respeito das propostas e das práticas das responsáveis pelas crianças nas creches, o trecho a seguir ilustra o diagnóstico que vinha sendo feito a respeito do atendimento:

Maior ênfase é dada às atitudes de obediência, colaboração e auto-suficiência quanto a atividades de cuidado básico como alimentação e higiene, do que as de independência e questionamento. Mais recentemente, tem sido superenfaticado a necessidade de a creche atuar como uma pré-escola, o que tem levado a uma busca de preparo para a alfabetização, entendido na forma limitada do treino motor por exercícios de grafismo. Estes objetivos da creche ainda se acham extremamente confusos para os que nela trabalham (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1989, p. 34).

Na verdade, a confusão encontrada pelas autoras nessa pesquisa refletia também a confusão da sociedade no que concerne às obrigações privadas e públicas para com a criança menor de 7 anos. Especialmente no período pré-constituição de 1988, na qual há o reconhecimento de direitos sociais que vinham sendo reivindicados, ainda que não houvesse, nos vários segmentos que o faziam, clareza dos reais limites entre público e privado nessa matéria. Tendo como foco a orientação política que sustentava propostas de atendimento a baixo custo, Rosemberg oferece subsídios para se pensar o *profissional de creche*, ao refletir sobre o que denominou *falácias*, os argumentos em favor das creches domiciliares ou familiares. Referindo-se especificamente à natureza da relação estabelecida pela mulher adulta que acolhe as crianças em sua casa, cita J. Bruner, cujo trecho transcrevo a seguir:

Não há razão para se acreditar que cuidar (*mind*) do filho de outra pessoa de forma regular seja o mesmo tipo de atividade que cuidar de

por entidades particulares, em prédios e instalações de sua responsabilidade) (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986; HADDAD, 1991).

⁷⁵ Em um quadro apresentado por Oliveira e Rosseti-Ferreira (1986) relativo ao *Quadro de Pessoal* de uma creche direta do município de São Paulo, havia 24 pajens trabalhando 33 horas semanais e 2 professoras que trabalhavam 20 horas semanais.

seu próprio filho em sua própria casa. Toda pesquisa sobre o assunto, incluindo esta relatada nestas páginas, atesta o contrário. Uma extensão da domesticidade para filhos de outras pessoas sob seu próprio teto não provê, necessariamente, à criança, um lar psicológico (BRUNER, 1980, *apud* ROSEMBERG, 1986, p. 128).

E aponta, ainda, os riscos dessa ambigüidade, que redundaria em retrocesso na busca de identidade da instituição creche:

E a contradição que temos percebido entre propostas, justificativas e práticas nos tem alertado para a necessidade urgente de que a discussão ideológica ocorra, o que nos possibilitará não mais girar em falso e canalizar nossas energias para tarefas mais urgentes, como por exemplo, a formação e regulamentação da função de pajem. [...].

Por traz do modelo familiarista de creche existe a aceitação – da qual discordamos – de que qualquer mulher, desde que seja calorosa, goste de crianças, seja dotada de bom senso e não possua problemas pessoais, pode cuidar de filhos de outros pais (ROSEMBERG, 1986, p.75).

Com efeito, era de fato esse modelo, baseado na boa vontade, que havia permitido a criação de inúmeras creches comunitárias em diversas cidades brasileiras. Essa boa vontade baseava-se, em alguns casos, na experiência comum entre mulheres que sentiram na pele o peso de não contarem com apoio na criação dos filhos que, em um momento posterior da vida, envolveram-se com a busca de soluções para os problemas dos bairros em que residiam, como se pode depreender do depoimento de uma fundadora de creche reproduzido por Vieira e Melo (1989, p. 140):

Eu pensei em formar uma creche porque quando meus meninos eram pequenos, eles eram obrigados a ficar na rua ou trancados em casa para eu poder ir trabalhar. Achei então que uma creche ajudaria bastante na educação das crianças, dando tranquilidade as mães para elas poderem trabalhar.

E, nessas experiências, as pessoas consideradas essenciais para colocar a creche em funcionamento eram “uma cozinheira e as babás, para tomarem conta das crianças” (VIEIRA; MELO, 1989, p.140). E, mesmo não se tratando de “creche domiciliar”, o grupo se orientava no sentido de construir algo que significasse “um segundo lar para as crianças”, daí o nome *Casinha da Vovó*. Assim, mesmo recebendo, eventualmente, alguma orientação de profissionais da área da educação e afins, o critério para a

composição do grupo de trabalho nas creches não passava por parâmetros profissionais, nem a realidade com qual lidavam aquelas pessoas permitia grandes ambições em relação à composição de uma equipe qualificada em termos de escolaridade e formação especializada.

Rosemberg chama atenção também para as conseqüências dessa modalidade de compartilhamento do cuidado das crianças pequenas, sobre estas e, ainda, sobre as mulheres que delas se ocupavam. Citando David e Appell, a autora aponta as conseqüências negativas da sobreposição de papéis que acarretaria disputa afetiva entre *pajens* e mães, além de colocar as pajens numa situação de ter de oferecer algo impossível, um amor materno a crianças que não são suas filhas, originando ansiedade e culpa. Defende, então, que se invista energia na urgente tarefa de programar “a formação e regulamentação da função de pajem”. Vemos que a função é ainda aquela definida a partir do universo doméstico, para a qual se passa a defender a formação, que supõe, então, uma base cognitiva (reconhecidamente inexistente naquele momento para fundamentar tal formação e a avaliação de programas) para o seu exercício, e a sua regulamentação, iniciando-se a instituição de parâmetros propriamente profissionais para avaliar a atividade de cuidar e educar crianças pequenas em creches.

Estudos posteriores vão questionar essa denominação que, no caso de Belo Horizonte, por exemplo, acabou por influências de órgãos privados de apoio, prevalecendo o termo *monitora*. O deslocamento das referências privadas para a constituição de parâmetros públicos para o cuidado e educação da criança pequena fez emergir a temática da ausência de identidades profissionais entre as funcionárias das creches a de suas conseqüências para a qualidade do trabalho desenvolvido. A ausência de conhecimentos acumulados no campo educacional a respeito desse tipo de atendimento vinha sendo apontada como um dos principais fatores que dificultavam a construção de parâmetros para a avaliação dos programas existentes, bem como para a formulação de políticas para a área (ROSEMBERG, 1989; OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986). Assim, no período que se seguiu à elaboração da Constituição de 1988, percebe-se uma intensificação da produção na área, tendo em vista tanto a elaboração da nova LDB quanto a construção de competências em diferentes aspectos a respeito da educação da criança pequena.

1.3 Profissional de creche: professora?

A década de 90 pode ser caracterizada como o período em que os esforços da área da Educação Infantil se voltaram para objetivar o que seria a operacionalização do direito à educação em creches e pré-escolas, para crianças entre 0 e 6 anos. Como desenvolvido anteriormente, a admissão da atenção à criança menor de 7 anos como um problema do campo da educação⁷⁶ decorreu de um processo de construção da idéia mesma de direito que associava as necessidades das crianças e as de suas famílias. Nessa direção, a educação da criança pequena é concebida a partir de características distintas dos projetos assistenciais que caracterizaram os programas de atendimento às crianças pobres, bem como dos programas de educação pré-escolar, marcados pelo caráter preparatório para a escola de Ensino Fundamental. A questão central para a qual convergiram os argumentos em favor de uma educação que se caracterizasse como um processo contínuo do nascimento aos 6 anos, com objetivos únicos para toda criança que freqüentasse espaços coletivos nessa faixa etária, era a de que cuidar e educar constituíam em elementos indissociáveis da instituição e da prática profissional⁷⁷. O objetivo dessa construção era superar a fragmentação desse tipo de atendimento, a qual ocorria, historicamente, em duas direções: uma, interna aos programas de atendimento, em que, para as crianças menores – até os 2 ou 3 anos de idade –, os programas eram concebidos basicamente com funções de cuidado, e para as maiores concebiam-se funções propriamente educacionais, geralmente com caráter preparatório para a escola de Ensino Fundamental. A outra refere-se à segmentação relativa aos extratos sociais aos quais se destinava o atendimento, concebendo-se para as crianças dos extratos socioeconômicos inferiores programas assistenciais e para os extratos superiores, projetos educacionais. Conseqüentemente, as pessoas que atuavam com as crianças

⁷⁶ Admissão no sentido de que a orientação que conseguiu se institucionalizar foi a dos grupos que defendiam tratar-se de um problema educacional, condição para um tratamento no âmbito dos direitos universais que permitissem romper com a inadequação do atendimento e com as práticas estigmatizadoras de crianças e famílias. Na prática, esse processo não está concluído, haja vista propostas como bolsa-primeira infância (governo federal) (*Folha de S. Paulo*, 10 jun. 2003 e 11 jun. 2003) e proposição de profissional diferente do professor, no caso da prefeitura de Belo Horizonte (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Projeto de Lei 1.323/03). Sobre as dificuldades de institucionalização da Educação Infantil, especialmente da creche, na área da educação, ver, dentre outros: CRAIDY, 2002; ROSEMBERG, 2002; OLIVEIRA, 2002; KRAMER, 2002.

⁷⁷ Os documentos do MEC (Brasil, 1993; 1994; 1994a; 1994b; 1995; 1995a) oferecem uma visão sobre esse debate.

menores e com os extratos socioeconômicos inferiores, correspondiam ao grupo de menor escolaridade e menor ou nenhuma qualificação profissional na maior parte dos casos.

A institucionalização da Educação Infantil por intermédio do reconhecimento do direito à creche e à pré-escola na Constituição de 1988, como direito pertinente ao campo educacional, impõe a necessidade de construir as referências relativas ao profissional da Educação Infantil. O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em debate nos primeiros anos da década de 90, já incorporara a idéia de que a creche e a pré-escola constituíam a primeira etapa da educação básica, conceito com o qual os trabalhos posteriores dialogaram intensamente, tanto para caracterizar esse nível de ensino quanto para formular diretrizes para formação e carreira do profissional para atuar nessa área. Tendo como balizador dos debates a respeito a necessidade de promover a qualidade do atendimento, especialmente aquele direcionado aos extratos mais pobres, a formação profissional foi considerada *pedra angular* para a construção da política de Educação Infantil (ROSEMBERG, 1994).

Verifica-se nesse período um esforço de introdução de referências internacionais relativas ao atendimento à criança pequena, de modo a buscar alternativas de superação das dicotomias históricas que marcaram o atendimento no Brasil. Assim, percebe-se nas publicações da área um intercâmbio com pesquisadores de outros países, tanto por meio de eventos acadêmicos como por meio de publicações de artigos de pesquisadores estrangeiros ou de brasileiros a respeito de experiências internacionais (cf. ROSEMBERG; CAMPOS, 1998). Tais referências vieram reforçar os argumentos em favor de uma formação escolar e profissional longa e especializada para o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas, ao lado da necessidade de reconhecer a pluralidade de alternativas curriculares e de organização da Educação Infantil (KRAMER, 1994).

A partir de 1993, o Ministério da Educação lança os documentos relativos à *Política de Educação Infantil*, refletindo tanto o previsto na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente já em vigor naquele momento, quanto o previsto no projeto de LDB em tramitação no Congresso Nacional. Ou seja, tratava a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cujas diretrizes procuravam incorporar os

debates da área, com o propósito de assegurar que cuidado e educação fossem concebidos de modo indissociável no atendimento à criança pequena.

Em 1994, a publicação de *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994) traz uma série de artigos de especialistas da área, resultado de *Encontro Técnico* realizado pelo MEC, em abril desse ano, no extinto Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte. Nesse documento, encontram-se tanto as referências genéricas ao *profissional de Educação Infantil* presentes no período anterior quanto um direcionamento do debate no sentido de avaliar a adequação dos profissionais da educação – os professores – para a atuação nesse nível de ensino. Verifica-se que a tendência de pesquisadoras historicamente vinculadas ao debate e à militância em torno da creche era a de defender a necessidade de um novo profissional, concebido de modo a permitir a integração entre cuidado e educação e entre os períodos de desenvolvimento compreendidos na faixa etária entre 0 a 6 anos (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994).

Tais trabalhos retomam o debate a respeito da segmentação entre o trabalho da professora e o da *pajem*, nas instituições onde se adotavam os dois tipos de profissionais, como em creches públicas de São Paulo (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986). Verificava-se a existência de uma hierarquia entre as funções ligadas aos cuidados com o corpo das crianças e aquelas caracterizadas como de ensino, voltadas para o desenvolvimento cognitivo, sendo estas últimas desempenhadas por professoras, mais valorizadas, com menor carga horária e carreira mais bem estruturada do que as primeiras. As conseqüências desse tipo de arranjo para cobrir a longa jornada que as crianças passam na creche foram analisadas tanto do ponto de vista administrativo (conflitos entre profissionais com relações trabalhistas muito distintas no mesmo ambiente) quanto em relação à repercussão sobre as crianças:

Uma das soluções de ajuste, neste momento de transição, principalmente em municípios que estão procurando situar a creche sob a responsabilidade da administração educacional, vem consistindo em diferenciar as funções da professora de pré-escola (tendo formação magistério com especialização em pré-escola) da monitora, geralmente sem a mesma exigência de formação e, conseqüentemente, com salário inferior e carga horária superior. Esta hierarquia entre professora e monitora, que gera uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento (uma educa e outra cuida), tem sido rejeitada por suas

consequências nefastas para as crianças (separação entre corpo e mente), na gestão do equipamento e no relacionamento entre profissionais. Em uma conferência que realizei na cidade de Paulínia, Município do Estado de São Paulo, uma monitora explicitou que, diante da carga horária e do salário que recebia quando confrontados aos da professora, rejeitava assumir qualquer papel educativo na creche (inclusive participar de treinamentos) pois considerava uma responsabilidade acima da função para a qual fora contratada e estava sendo remunerada (ROSEMBERG, 1994, p.54).

O reconhecimento da complexidade do cuidado e da educação de crianças pequenas em contexto institucional conduzia, então, à defesa de que se envidassem esforços para a estruturação de uma política de formação de recursos humanos para atuar nessa área. Uma das recomendações oriundas do referido *Encontro Técnico* consistia em priorizar ações que criassem condições favoráveis ao processo de desenvolvimento profissional dos educadores de creche e pré-escola, o que implicava tanto uma política de estímulo à pesquisa e sistematização de conhecimentos relativos à Educação Infantil quanto de formação de profissionais especificamente para esse nível de ensino. Que profissional seria esse era ainda uma questão aberta, uma vez que no documento *Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil* ainda permanece essa referência genérica, a começar pelo título da publicação.

O problema é enfrentado nos trabalhos que o compõem, em três direções: a) pela análise das condições em que o atendimento vem sendo desenvolvido, por meio da qual ressalta-se a inadequação seja dos programas que adotam apenas profissionais sem qualificação e, geralmente de baixa escolaridade, seja dos que adotam uma forma mista, como a acima descrita (CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994); b) por meio da análise das possibilidades de adequação dos cursos de formação de professores em nível médio (PIMENTA, 1994) e também em nível superior, nesse caso relacionando a formação de profissionais ao papel da universidade na produção de conhecimentos da qual a Educação Infantil ainda se ressentia (OLIVEIRA, 1994); c) por meio de uma análise sobre o currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais para essa área, observando-se a necessidade de superar as visões compensatórias e assistencialistas que estigmatizaram crianças e profissionais da área. Além disso, chamou-se a atenção para a necessidade de inserir a Educação Infantil no âmbito do debate de uma política cultural (KRAMER, 1994).

O relatório-síntese apresenta os princípios que deveriam nortear a política nacional de formação de profissionais para a Educação Infantil baseada na idéia do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação de qualidade, adotando-se o conceito de *criança cidadã*, de modo a superar as visões que historicamente nortearam o atendimento, pautadas pela *falta, pela carência e suposta privação das crianças das classes populares*. A formação passa a ser encarada não apenas como condição de qualidade do atendimento à criança, mas como direito dos profissionais da Educação Infantil à complementação da escolaridade básica e à profissionalização, condições para o exercício da atividade com dignidade (KRAMER, 1994 a). Não há, no entanto, a definição a respeito de qual deveria ser esse profissional. Em alguns dos trabalhos reunidos nesse documento argumenta-se claramente em favor de outro profissional, distinto tanto daquele sem qualquer habilitação profissional, quanto do professor cuja formação, tradição e carreira foram consideradas inadequadas para as características do atendimento à criança de 0 a 6 anos e cujo eixo constitui-se da indissociabilidade entre cuidado e educação. Entre as diretrizes para a política nacional de formação encontra-se a de “delineamento do tipo de profissional da Educação Infantil de que se necessita” (KRAMER, 1994a).

2 EDUCADORAS DE CRECHE: como se vêem e o que pensam do trabalho em creches

Todas as questões discutidas até aqui relacionam-se às funções desempenhadas pelas educadoras das crianças nas instituições de Educação Infantil. A maneira como elas compreendem o seu papel, o que envolve todas as relações dele decorrentes, define o seu desempenho com as crianças, bem como a sua auto-imagem, tanto pessoal quanto em relação ao trabalho. Parto do pressuposto de que essas educadoras, no conjunto das relações que empreendem cotidianamente, constroem, cada uma, a sua identidade pessoal e social. Focalizo aqui, por meio dos discursos proferidos por elas a respeito do trabalho que desempenham, o que significa aquilo que tem sido correntemente denominado o *profissional de creche*. Tal significado é construído na *experiência social*

dessas pessoas e envolve, como veremos, as situações relativas ao trabalho e às demais situações de vida.

Minha intenção inicial com a pesquisa era a de chegar aos níveis de “apropriação” que as educadoras, pessoas mais diretamente ligadas às crianças nas creches comunitárias, realizaram das construções que vieram sendo feitas a respeito da criança pequena nas últimas décadas. Supunha que o trabalho em instituições comunitárias, boa parte das quais articuladas pelo Movimento de Luta Pró-Creche, significara, para essas pessoas, a oportunidade de, senão participar de modo efetivo, empreender algum tipo de relação com o contexto de mudanças da área do atendimento à criança pequena no Brasil. Nesse processo de mudança, a oportunidade de se relacionarem com outras instituições da sociedade civil, bem como as relações que essas organizações comunitárias e filantrópicas empreenderam com o Estado, teria produzido alguma repercussão sobre as subjetividades das pessoas que, em última instância, realizam, ou deveriam tornar prática, a mudança cultural que vinha se operando – o caráter positivo da creche.

Essa mudança refere-se, como tratado no capítulo anterior, ao deslocamento do fundamento da creche com base no suprimento de necessidades básicas para o do direito de crianças e famílias. Na verdade, o que se verificou é que não se tratava de apreender a repercussão das mudanças legais e culturais sobre as educadoras das creches comunitárias. Elas não são apenas o resultado do movimento social de defesa dos direitos das crianças e da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, esta última como aquele que torna a criança pequena objeto da ação legítima da esfera pública. Elas são também parte da historicidade do mundo contemporâneo que faz de todos, com maior ou menor limitação, partícipes de sua construção, ainda que de forma fragmentada e descontínua, característica das experiências nas sociedades complexas. E, no caso dessas mulheres, provenientes dos extratos socioeconômicos inferiores, essa participação se faz de modo subalterno, nos termos em que Martins (2000) definiu os processos de “inclusão excludente”, expressão da modernidade nos países de desenvolvimento dependente.

A experiência de participação no movimento social, no entanto, comporta o componente de subjetivação possível, ainda que apenas como representação por parte dos atores que concebem a possibilidade de serem sujeitos (DUBET, 1996). Nessa

experiência – de organização do movimento, de apreensão de novas referências quanto ao campo em que estão inseridas, conforme desenvolvido no capítulo 1 – as lideranças do movimento de luta por creches conceberam o objeto de suas reivindicações de modo distinto daquele teorizado e que, portanto, melhor se enquadra nos padrões de racionalização dominantes da nossa sociedade. Na teoria, os contornos da ação pública em relação às ações privadas são delimitados de modo mais preciso. No caso do movimento de luta por creche, que é apenas uma das partes do processo mais amplo de luta por construção de direitos das crianças e das famílias, como vimos, essa delimitação é menos precisa, e o direito não se relaciona necessariamente com a ação do Estado na oferta do atendimento público à criança. Essa visão, que possui determinantes diversos, pode ser interpretada a partir de uma racionalidade que não separa as relações privadas e públicas de modo incomunicável, tais como as representações das instituições da modernidade construíram. Pode, também constituir-se, em algumas situações, em expressão da defesa dos interesses dos atores envolvidos de preservar os próprios direitos de intervenção nessa área, como é o caso das creches comunitárias. Penso que não são explicações excludentes, e sim que se trata do que Dubet (1996) propôs sobre a experiência social, na qual as ações dos atores seguem lógicas sociais heterogêneas de acordo com as situações em que se encontram, articulando-as no conjunto da experiência.

As educadoras, funcionárias das creches comunitárias, vivem um processo silencioso no seu cotidiano de trabalho nas creches, nas relações com os dirigentes dessas instituições, com as famílias das crianças e também com suas histórias pessoais uma vez que o ambiente promove o encontro de muitas histórias, como mencionou uma das entrevistadas e como já pude analisar em outro trabalho (SILVA, 1999; 2001). As relações entre esse segmento – funcionárias educadoras das creches – e a direção das instituições, algumas das quais lideranças do movimento de luta por creche são elementos fundamentais para a compreensão dos dilemas enfrentados por ele na sua afirmação como grupo com interesses e objetivos específicos e será tratada nos capítulos 3 e 4. Aqui, procuro analisar e fazer dialogar as referências a respeito da atividade na creche construídas por quem a exerce e aquelas que obtiveram visibilidade e se institucionalizaram redefinindo os parâmetros para o atendimento à criança pequena no Brasil.

De certa forma, realizo aqui uma análise que procura compreender como esses sujeitos se aproximam ou se afastam das concepções teóricas a respeito de profissão e de esfera pública. Ressalto, no entanto, que não se trata de apontar etapas evolutivas em que a diferença é considerada em termos de estágio anterior a ser superado. Pretendo, ao contrário, compreender os processos distintos vividos por pessoas concretas, em relações concretas, cujas experiências são dotadas de sentidos subjetivos. Considero que há uma interpretação dada pelos atores a qual constitui parte do processo de construção das interpretações sobre o objeto de estudo (DUBET, 1996). Considero, ainda, que há um caráter de reflexividade na experiência das pessoas decorrente das características das sociedades contemporâneas, cujos sistemas constitutivos permitem um espaço no qual há o distanciamento entre uma socialização definidora dos papéis e posições sociais, bem como dos interesses cujo modo de interpretação jogariam nossa análise para a referência a um mercado apenas (DUBET, 1996). A relação entre o conhecimento da realidade e a própria realidade deve encaminhar-nos para uma “hermenêutica dupla” (GIDDENS, 1991, p. 24), segundo a qual

o conhecimento sociológico é parasítico dos conceitos dos leigos agentes; por outro lado, noções cunhadas nas metalinguagens das ciências sociais retornam rotineiramente ao universo das ações onde foram inicialmente formuladas para descrevê-lo ou explicá-lo. Mas este conhecimento não leva de maneira direta a um mundo social transparente. *O conhecimento sociológico espirala dentro e fora do universo da vida social, reconstituindo tanto este universo como a si mesmo como uma parte integral deste processo* (itálicos do autor).

Mesmo considerando que o conhecimento sobre a sociedade é parte do que ela é em condições de modernidade, Giddens afirma que a sociologia não apresenta caráter cumulativo que possa ser canalizado imediatamente para a realidade, seja para transformá-la ou para controlá-la. Nessa direção, apreender os sentidos atribuídos pelas *profissionais de creches* tanto a esta designação quanto ao conjunto de suas experiências impõe estabelecer, do ponto de vista da análise aqui realizada, o diálogo entre os conhecimentos que circulam, são difundidos, construídos e desconstruídos sobre e nessa realidade.

Os depoimentos que constituem o material das análises a seguir foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas em fevereiro e março de 2002 nas creches em que cada uma delas atuava. Procurei apreender o vocabulário dessas educadoras, a maneira como elas nomeiam os diversos elementos que constituem o seu trabalho de modo a aproximar-me, tanto quanto possível, dos significados construídos por elas.

Como afirmei anteriormente, as análises realizadas a respeito dos significados e dos sentidos dos processos vividos pelos atores consistem de uma interpretação de algo já interpretado. Dessa forma, torna-se importante esclarecer, em alguma medida, as condições de quem interpreta. Nessa direção, apresento, a seguir, uma breve descrição que cada uma das entrevistadas realizou a respeito de si mesma, a meu pedido, no momento da entrevista. Como se verá, não há regularidade nos discursos, o que expressa as características de cada pessoa e as relações estabelecidas entre a pesquisadora e cada uma delas. Selecionei trechos de falas “livres” (em resposta a “fale-me um pouquinho de você”) e outras em resposta a questões específicas, como sobre como chegou à creche. Acrescentei, ainda, antes de reproduzir seus relatos, alguns dados obtidos por uma ficha preenchida por elas e informações que foram fornecidas ao longo da entrevista.

Rose (Rosemary Pereira Xavier)⁷⁸ estava, na época da entrevista (fevereiro de 2001), com 32 anos. Ela tem um companheiro e é mãe de três filhos. Havia estudado até a 5ª série e na época da entrevista cursava o Curso de Formação do Educador Infantil (CFEI), oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte às profissionais de creches conveniadas que não possuíam habilitação em Magistério. Rose teve outras experiências de trabalho anteriores à creche sobre as quais não quis falar. Trabalha na creche Comunitária Caiçaras há onze anos, sendo os cinco primeiros em serviços gerais, geralmente como faxineira. Há seis anos trabalha como educadora (monitora, conforme carteira profissional) no berçário, em período integral, e recebia, na época, um salário de R\$ 240,00⁷⁹. Seu filho mais novo, de 2 anos, frequenta a creche em que ela trabalha. Essa educadora foi a que manifestou maior dificuldade em falar livremente sobre si.

⁷⁸ Todas as entrevistadas concederam a permissão para a citação do nome delas neste trabalho.

⁷⁹ Salário mínimo na época: R\$180,00.

Acabou falando um pouco sobre o que costuma fazer fora do trabalho, como é sua família, de forma induzida durante nossa conversa.

Minha família é só meus irmãos, minha cunhada, minhas duas sobrinhas. Porque eu não tenho nem mãe nem pai. Meu passeio, eu quase não passeio. Quando eu saio, é pra casa da avó dos meus meninos e das tias deles. Fico mais é em casa, vou muito na igreja, que eu gosto muito, eu sou evangélica. Eu vou muito na igreja, que eu gosto, acho uma maravilha.

Perguntei-lhe sobre como chegou à creche e ela relatou:

Bom, eu recebi um convite da minha sogra, que era cozinheira da creche Sumaré. Ela chegou em casa com esse convite, se eu não gostaria de trabalhar na creche da dona Eli [fundadora e coordenadora da creche], que ela conhecia muito, de reunião freqüente.

Tendo voltado a estudar no CFEI, perguntei à Rose como ela coordenava a vida pessoal, o trabalho e o curso, bem como sobre a posição de seu marido a respeito dessa situação:

No princípio ele [seu marido] não gostou não, mas agora ele já está mais conformado [risos]. Ah, eu fui e comecei a explicar pra ele que eu precisava do curso, que eu precisava do emprego. Como ele não está trabalhando fichado, nem nada, ele está cooperando. Ele já compreende mais. Passou a entender, né?

A esse respeito, perguntei-lhe ainda se ele a apoiava e como o fazia:

Apóia, apóia sim. Ajuda. Fica à noite em casa com os meninos maiores, com o pequenininho, e eu adianto também o almoço, a janta também. Fica todo mundo bem.

Gilvany de Castro Pimenta estava, na época da entrevista, com 31 anos de idade, era casada e tinha um filho de 2 anos que freqüenta a creche desde o berçário. Gilvany possui o Ensino Médio completo, mas estava, na época, cursando o Curso de Formação do Educador Infantil (CFEI). Trabalhava na creche comunitária Aurélio Pires havia seis anos, sempre como educadora, nomenclatura constante de sua carteira profissional. Na época da entrevista estava, há cerca de um mês, atuando no berçário, mas havia atuado

anteriormente junto a crianças maiores, também como educadora. Solicitada a falar sobre si mesma, Gilvany enumerou algumas de suas características da seguinte forma:

[Risos tímidos]. *Eu sou uma pessoa assim: gosto da sinceridade, sou muito alegre, compreensiva, não gosto de maltratar, não gosto de ser maltratada. [...] Eu sou muito assim, vergonhosa, sei lá, às vezes tímida, mas gosto de aprender muito. Quero aprender o quanto eles me oferecerem, eu estou indo.*

Sobre o significado do trabalho, Gilvany disse:

Eu acho que tem que trabalhar pra gente se sentir uma pessoa íntegra, sei lá. O trabalho é muito bom pra gente, pra gente se sentir como pessoa ... Você se sente mais importante. As pessoas perguntam: Cê trabalha? Eu falo: trabalho. 'Que bom'. Alimenta a pessoa, eu acho.

Sobre experiência de trabalho anterior à creche, informou:

Eu trabalhei em confecção. Não tem nada a ver [com o trabalho em creche] né? Em confecção de roupa. Eu estudava e precisava de comprar meus materiais, que meu pai é uma pessoa assim, muito carente, não dava mais conta da gente, porque também a gente já tinha crescido. Eu comecei a trabalhar lá, na confecção de roupa. Lá é assim, com o tempo chama, depois manda embora. Quando tem roupa, chama; quando não tem manda embora. Ficava aquele vaivem.

Gilvany contou como chegou à creche.

Como eu cheguei à creche? Eu fui chamada pra trabalhar por uma colega minha. Aí eu cheguei, fiz entrevista com a psicóloga, que precisava de uma educadora, e ela gostou muito de mim, da minha entrevista, e me chamou. Eu fui a única, não disputei com ninguém, nada, porque hoje em dia está sendo disputado.

Perguntei-lhe se já conhecia alguma creche e o trabalho desenvolvido nesse tipo de instituição antes de vir trabalhar numa delas, e ela respondeu:

Nem nunca tinha entrado em creche.

Hoje meu filho está na creche. Ele fica aqui desde o berçário.

Maria Alice dos Santos, tinha 31 anos, era solteira, morava com os pais e não tinha filhos. Maria Alice possui o Ensino Médio completo, mas estava frequentando, como as demais, o CFEI para obter a habilitação magistério em Educação Infantil. Maria Alice trabalhava na Creche Recanto Metodista Raios de Sol como educadora havia 8 anos, em tempo integral e recebia um salário de R\$ 270,00. Solicitada a falar um pouquinho sobre si mesma, Maria Alice disse o seguinte:

Eu sou membro da igreja [Metodista], participo dos trabalhos locais da igreja. Gosto de música, gosto de dançar. Gosto muito de música de todo tipo. Mas eu procuro analisar bem as letras das músicas. Não é toda música que eu gosto de cantar e dançar não. Basicamente é isso.

Estimulada a falar mais um pouquinho:

Igual, se tem uma coisa que eu não gosto [...] é palavrão. Tem música que fala palavrão, aí eu não agüento. Então esse tipo de música que eu estou vendo que não está me edificando em nada, geralmente eu não escuto, eu descarto.

Perguntei-lhe sobre como chegou à creche, e ela relatou:

A princípio, a creche estava passando por um momento difícil de condições financeiras, não tinha como contratar educadoras na época. Eu fui convidada pra ser voluntária por meio período. Eu trabalhava na parte da tarde com as crianças de 4 anos.

[Fui convidada] pelo diretor da creche na época que era o pastor Simão. Ele chegou até mim, pediu que eu viesse dar uma força, porque tinha muita criança, e as educadoras não estavam dando conta do trabalho.

[Antes da creche] trabalhei num hotelzinho, perto da minha casa mesmo. Trabalhava o dia inteiro e estudava à noite, na época. E sempre olhei criança em casa, crianças da família, e também outras que as pessoas conheciam e levavam até a gente pra gente poder estar olhando.

As três educadoras seguintes, Gessi, Janaíce e Cristina são profissionais de creche que integravam, na época da realização das entrevistas, o Grupo de Apoio ao Profissional da Educação Infantil (GAPEI), o qual, naquele momento, encontrava-se com baixo nível de mobilização.

Gessi Palmeira da Silva, tinha 32 anos na época da entrevista, era divorciada e tinha três filhos. Era a única das seis entrevistadas que possuía a habilitação em Magistério e, portanto não freqüentava o CFEI. Não estava estudando no momento, mas se mobilizava para prestar vestibular para Pedagogia, o que não se concretizou no período de desenvolvimento da pesquisa. Gessi trabalhava havia doze anos na creche Assistência Social Kennedy (ASKE)⁸⁰ como educadora (monitora de creche, conforme carteira profissional) e estava, havia quatro anos, exercendo a função de coordenadora pedagógica. Alguns meses após a realização desta entrevista ela deixou a coordenação e voltou a atuar com crianças como educadora. Trabalhava em tempo integral e recebia um salário de R\$ 380,00. Gessi falou bastante sobre suas características pessoais e sobre sua inserção na creche. Seu relato expressa uma forte imbricação entre suas características e seu desenvolvimento pessoal e a sua inserção em uma creche comunitária, bem como no MLPC/GAPEI. Solicitada a falar sobre si, ela não teve dificuldades, e, mesmo em outros momentos da entrevista, ela voltava às suas características pessoais, aos seus sonhos, projetos e também às suas frustrações.

Ah, meu Deus! Eu sou muito comum, Bel. Uma cidadã, mesmo. Me vejo especial [...] porque me colam nesse lugar. Conheço pessoas nesse lugar. Não só o atendimento das famílias que [a creche] atende, mas muito além. Pluraliza a vivência da gente, esse lugar. Eu sou... Já fui mais ansiosa do que sou hoje, ainda sou uma pessoa muito ansiosa. Acho que sou super do bem. Me considero muito sangue bom, apesar de muitas vezes dar umas ferroadas aí Defendo até me provarem o contrário, as coisas que eu acredito. Mas não tenho problema de voltar atrás se eu perceber que estou indo por um caminho meio avesso. Se provarem que não é o caminho, eu volto numa boa. Queria muito que nesse país não tivesse vestibular pra que as pessoas que pudessem, que quisessem se formar, graduar e tudo, não ter que passar pela peneira, não ter que ter esse problema do cursinho, e tal. Queria muito que a gente pudesse investir com mais facilidade na formação escolar, acadêmica da gente. Gosto muito do Renato Russo e do Caetano, [risos], e acho que a gente consegue construir uma sociedade. Por mais que falem em utopia e por mais que os meus olhos abaixem e eu fique meio desanimada, eu acredito que a gente pode viver numa sociedade mais humana e muito mais igualitária e de direitos.

⁸⁰ A pesquisa realizada para minha dissertação de mestrado refere-se a educadoras da ASKE, na qual podem ser encontradas informações a respeito do processo de criação e da organização e funcionamento dessa creche (SILVA, 1999; 2001).

Perguntada sobre como começou a trabalhar na creche, Gessi resgata um pedacinho da história da instituição e o seu processo.

Eu comecei a trabalhar aqui em 1988, quando uma professora do Jardim Céu Azul, porque a Assistência Social Kênedy era mantenedora da Creche Cantinho Feliz [que atendia crianças] de 0 a 3[anos] e do Jardim Céu Azul, o pré escolar, [que atendia crianças de]4 a 6 [anos]. Eu fui substituir uma professora que entrou em licença-maternidade.

E vindo aqui, quando eu comecei a trabalhar eu não tinha [terminado o Ensino Médio]. Eu tinha estudado, fiz o primeiro ano básico e comecei o segundo ano do Ensino Médio, sem saber o que eu queria fazer. Na época, era Contabilidade ou Magistério ou Processamento de Dados, na escola que eu fazia. Comecei a fazer Processamento de Dados, parei, abandonei. Não quero não. Comecei a trabalhar aqui em 88, aí eu... 'opa! tô achando um caminho'. Aí que eu voltei a estudar .

Fiz o Magistério, em 88. Aí ela[a professora que estava licenciada] voltou e eu saí. E voltei, em 1991 quando a creche já passou a ser comunitária, que em 88 ela era mantida por uma [associação religiosa], a ASSEDINS. Voltei em 91 [...] e de 91 até 94, noventa e cinco, trabalhava só meio horário. Só com jardim. Quando o horário integral engoliu o meio horário, a necessidade por horário integral foi maior, aí eu comecei a trabalhar o dia inteiro e sempre com turmas de cinco , seis anos.

Até 98. Em 98 eu assumi a coordenação.

Perguntei-lhe se havia participado do processo que havia tornado a creche – que era filantrópica – comunitária, ela relatou o seguinte:

Essa creche, ela já tinha um caráter todo comunitário, mas não era. Estatutariamente, não era comunitária. [Como] eu trabalhei em 88 e aqui funcionava [também] o posto de saúde, então eles [funcionários do posto] formaram um conselho, me parece que com algumas mães [de crianças da creche], algumas funcionárias do posto de saúde ou [pessoas] que tiveram filho aqui, eu não sei. Sei que eles fizeram um abaixo-assinado [...] pra que eu voltasse em 91 quando ela virou comunitária porque eles tinham visto, eram funcionárias do posto que tiveram crianças na creche. Porque funcionava tudo no mesmo prédio, aquela mistura. Eles me conheceram e, em 88, pediram pra eu voltar quando a creche estava recrutando professores.

Janaíce Cândida de Oliveira tinha 20 anos na época, era solteira e não tinha filhos. Possuía o Ensino Médio completo, mas freqüentava o CFEI para obter habilitação em Educação Infantil. Sem experiência profissional anterior, Janaíce entrou

para a creche Abrigo Coração de Jesus havia três anos e atuava como educadora. Trabalhava em tempo integral e recebia um salário de R\$ 250,00. Solicitada a falar sobre si, Janaíce disse o seguinte:

Olha, eu gosto muito de conversar, bater um papo, sabe. Gosto muito de dançar, gosto muito de música, música de todos os tipos, porque não é todo dia que a gente está pra aquela música agitada. Às vezes, a gente tem que pensar um pouquinho, não é? Eu gosto de sair, eu sou muito animada.

Sobre seus planos:

Olha, eu tenho [vontade de permanecer na área], mas eu tenho outras coisas na mente. É igual agora, eu vou, com a graça de Deus, sair em maio, do curso. Eu sou louca com patologia, vou tentar patologia. Mas sou apaixonada com essa área, quero aprofundar mais, em Educação Infantil, assim, e quem sabe até abrir um jardim, alguma coisa, porque eu gosto mesmo, gosto mesmo dessa profissão.

Cristina Alves Coelho da Silva, tinha 21 anos, era solteira e não tinha filhos. Cristina também possuía o Ensino Médio completo, mas freqüentava o CFEI para obter habilitação em Educação Infantil. Atuava como educadora na Creche Comunitária Eunice Lanza havia três anos. Cristina mora na mesma vila onde a creche se localiza e freqüentou-a quando criança, por meio período. Sua mãe é uma das fundadoras da creche. Ela trabalhava em período integral e recebia um salário de R\$ 200,00. Solicitada a falar sobre si, Cristina relatou:

Eu luto muito pelo que quero. Eu sonho com a Pedagogia, tentei duas vezes. Tenho grande paixão em fazer. Eu acho interessante sabe. Eu tenho vontade. Igualzinho às professoras do CFEI, eu tenho vontade de dar aula pra professoras, sabe? Mas eu corro atrás, entendeu? Eu procuro, eu tento ler obras literárias, que caem muito [no vestibular]. Eu tento me informar, eu gosto muito dessas coisas assim. Eu luto muito pelo que eu quero. Eu não me acomodo não. Eu acho assim, creche, trabalhar em creche é bom? É. Mas não é o que eu quero. Eu acho que eu tenho que correr atrás do que eu quero.

Sobre como chegou à creche:

Bom, eu conheci a presidente da creche, que eu fazia um curso com ela, e ela relatou pra mim que estava precisando de alguém que trabalhasse na creche. Como eu estava desempregada... Assim, na

realidade, a creche é meu primeiro emprego. Me deu vontade de ingressar no mercado de trabalho, aí eu comecei a me interessar. Eu falei pra ela: 'Eu estou precisando trabalhar, eu estou com vontade, se você precisar eu estou aí'. Aí ela foi, fez reunião com o pessoal, com a diretoria toda, que ela não ia tomar essa decisão de me contratar sozinha.[...] Apesar de que eu volto a creche Eunice Lanza, depois de 12 anos, que eu já estudei aqui, quando era escolinha, funcionava escolinha, agora é creche. A minha mãe [...] foi uma das que formou essa creche aqui. Ela ajudou muito, trabalhou muito para a formação dessa creche. Ela é moradora da vila também. Nós moramos aqui, mais acima um pouquinho. É um ganho pra comunidade e ela estava junto com isso. Ela acha o máximo, [eu trabalhar aqui].

2.1 Ainda o substituto materno

Essas educadoras já se encontravam submetidas à normalização da Educação Infantil em âmbitos federal e municipal, esta última fazendo com que as creches comunitárias passassem a integrar formalmente o sistema municipal de ensino⁸¹. Além disso, possuíam alguns anos de experiência na área. Como atividade exercida por muito tempo fora dos processos de regulação pública, a sua regulamentação não é apenas o resultado de mudanças, mas também a condição para mudanças no campo e nas ações que lhe concernem. Assim, busco compreender em que essas educadoras ancoram suas concepções ou a legitimidade de sua atuação em creches. Essa questão orientou-me na leitura dos depoimentos referentes aos critérios ou às condições apontadas por elas para que se possa exercer a atividade de cuidar e educar em creches. Assim como diversos estudos a respeito pude detectar que a base sobre a qual elas assentam a relação que estabelecem com as crianças reside no plano dos sentimentos, de vínculos que, nas concepções correntes, baseadas na separação entre público e privado, se localizam no universo doméstico. Suas respostas a respeito dos requisitos para o exercício da atividade indicam uma visão de que a pessoa *é* educadora, e não se torna educadora por meio de um processo de formação ou da aquisição de conhecimentos específicos, condição considerada

⁸¹ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Resolução n. 01 de 13 de novembro de 2000. Estabelece as normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino.

necessária ao processo de profissionalização (DUBAR, 1997; DINIZ, 2001), como na fala de Gilvany:

[O que conta] *é a pessoa dela. A pessoa também conta muito, sabe? Assim, a pessoa **ser calma, meiga**; porque não adianta ser agitada. [...] Porque ela não vai passar nada pra criança* (Gilvany, entrevista em fevereiro de 2002).

*Tem que ser uma pessoa mais serena, porque elas são pequenininhas. Isso não tem muita dificuldade não, porque **elas mesmas pedem isso de você*** (Gilvany, entrevista em fevereiro de 2002).

A competência ou a capacidade para o trabalho como educadora em creches baseia-se nas habilidades pessoais, as quais se sobrepõem a elementos porventura obtidos por meio de processos de formação. Ao contrário dos critérios que definem as práticas consideradas *profissionais*, elas definem a atividade como dependente de quem vai realizá-la:

*Em termos de conhecimentos? Sei lá, isso é meio complicado. [risos] É complicado escolher uma pessoa assim. Porque muitas vezes **a pessoa, ela parece ser e não é**. Tem que, então tem que dar oportunidade, pra você conhecer a pessoa primeiro* (Gilvany, entrevista em fevereiro de 2002).

[...] *Porque, um exemplo: você é professora, mas você nunca ficou na creche, você apanha*” (Gilvany, entrevista em fevereiro de 2002).

A observação de Perrenoud (1993) para a prática docente é pertinente também aqui, no caso das profissionais de creche. O autor afirma que no ensino a incerteza é permanente, o que coloca os profissionais diante de situações complexas e imprevistas, levando-os a viver a “impressão de que ensinam com o que são”, com sua personalidade ou sua experiência. Apóia-se, no entanto, no conceito de *habitus*, de Bourdieu, para afirmar que as ações não podem ser interpretadas como simples condutas *pré-programadas*. Interpretando o conceito proposto por Bourdieu, Perrenoud (1993, p.108) afirma que o *habitus* é “formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível”. À luz do conceito de experiência social de Dubet (1996), as ações, bem como as interpretações que essas educadoras

realizam a respeito de sua atividade, comportam a noção de algo profundamente internalizado, fruto da própria socialização e da dimensão integradora de suas identidades. Ou seja, são parte de um sistema de referências que concebe a mulher e a criança como naturalmente vinculadas, fazendo do seu cuidado e educação algo próprio da pessoa, ainda que para atuar no espaço coletivo, nem todas as pessoas possuam as condições adequadas, como manifestado no depoimento de Gilvany.

Para Dubet (1996), o que ele denomina de lógica da integração, componente da ação social, é também uma racionalidade visada pelo ator, a qual é articulada às demais, operando no conjunto de sua experiência. As características pessoais mobilizadas no trabalho são reconstruídas no espaço coletivo, já que não apenas se trata de cuidar de crianças em grupo, mas também ao lado de outros adultos. Conforme tive a oportunidade de analisar em outro trabalho (SILVA, 1999), a educadora infantil, especialmente quando atua ao lado de outra educadora – situação tão mais comum quanto menor é a criança –, sofre os constrangimentos desse olhar do outro. As suas próprias condutas, bem como as reações das crianças, são compartilhadas e isso faz com que elas não possam, ainda que considerassem desejável, transpor um “saber” doméstico para o trabalho.

Para elas, inseridas nesse ambiente construído com base em uma matriz cultural comum à do universo doméstico (CARVALHO, 1999), as habilidades que tornam uma pessoa em condições de atuar no cuidado e educação de crianças em creches são vistas como passíveis de ser desenvolvidas na própria família. Essa percepção expressa a permanência da associação da criança pequena a esse espaço, como no depoimento de Cristina, a seguir:

[Dificuldade] *Em lidar mesmo. A questão do comportamento mesmo. Aquela preocupação de cuidado: ‘Ai meu Deus, vai cair, vai machucar’. Ficava desorientada, não sabia o que dar, o que desenvolver com as crianças, não sabia às vezes o que falar, quando às vezes elas me abordavam com as perguntas, o que acontecia na sala, eu não sabia como trabalhar aquilo. Eu era muito imatura sabe? Como eu não tenho experiência em trabalhar com criança – nunca tive – e também por nunca ter contato com crianças. Porque lá em casa, a gente é da mesma faixa etária* (Cristina, entrevista em março de 2002).

Sua percepção é construída no universo da creche comunitária, no qual outras educadoras compartilham esta visão: a de que a experiência anterior de cuidar de crianças é fundamental para tornar uma pessoa em condições de ser educadora de creche:

*Sempre contam esses casos, assim, tem muita educadora, que começa a trabalhar em creche, nunca trabalhou com criança, mas tem filho pequeno, tem irmão pequeno, criou, cuidou. Eu nunca tive nenhum contato com criança, nenhum, nenhum. Foi supernovo pra mim. Novo mesmo, em todos os sentidos, sabe? [...] **Eu tive muita insegurança** (Cristina, entrevista em março de 2002).*

Tendo como base para a definição da capacidade de trabalho elementos ligados às características pessoais, subjetivas, adquiridas ao longo da própria socialização, o olhar lançado sobre a criança expressa uma projeção de suas próprias vivências infantis. É a sua história pessoal que orienta a interpretação sobre as atitudes da criança com a qual trabalha e que serve de balizamento para o seu comportamento dentro e fora do trabalho:

Assim, [o meu papel como educadora] é muito delicado.

[...].

*Ah! É muito complicado, igualzinho eu te falei. [...] Eu sei que a criança tá se espelhando em mim; quando eu estou na sala a criança tá **se espelhando em mim**. Eu posso estar falando: ‘Não faz isso, não faz aquilo’, mas ela vai estar se espelhando em mim. [Vai pensar]: ‘Será que ela faz isso? Será que ela vai fazer isso?’ Tem alguns casos de alunos, também, que tentam o máximo agradar. Então, [pensam]: ‘Ela vai me achar o aluno melhor dela, eu não posso ser pior, eu não posso fazer bagunça, eu não posso ser a pior criança, porque eu tenho que mostrar que eu sou uma criança boa’, aquela coisa toda.*

[...].

Por isso que eu falo, assim, por mim, como a gente era, quando eu era pequena, tem essas coisas: ‘A professora chegou, [...] tenho que fazer isso pra agradar’. Elas vão olhar muito em mim o que eu estou fazendo de bom, o que eu estou fazendo de ruim. Eu acho assim, se eu falar assim com eles: ‘Não pode subir em cima da mesa, porque é feio, vamos sentar na cadeira fica mais bonito, é mais educado’. Mas, quer dizer, se eu sentar na mesa, eles vão falar: ‘Ela fala pra mim não sentar na mesa, por que que ela senta na mesa?’

*[A gente tem que estar] se policiando. É muito delicado, porque assim, eu penso muito nisso. As **minhas atitudes**... Eu não posso falar certas palavras perto deles. Eu estou cobrando pra eles não falar, como é que eu vou falar? **Tem que tá sempre se controlando.***

Fica aquela questão mesmo, nesse caso [quando a educadora fala para a criança]: ‘ Você vai estudar, vai ter um diploma, vai ser alguém na vida’, vai ver aquele próprio profissional não tem nada! Você tem 18 anos de prática, mas cadê o papel, o concreto, lá ... [Falava aqui sobre as exigências de formação para a educadora e voltou a esse “incômodo” de ser modelo.] (Cristina, entrevista em março de 2002).

Os discursos dessas educadoras a respeito do próprio papel expressam uma relação não mediada apenas por uma base cognitiva reconhecida, um saber que definiria as competências e a especificidade da ação com a criança no ambiente coletivo. O reconhecimento da dimensão do conhecimento ou de um saber não faz desse elemento a dimensão central por meio da qual definem a própria capacidade para o trabalho. Ao contrário, o não saber é algo naturalizado também sob o ponto de vista de que a ausência de determinadas habilidades, como referido pela educadora acima, é atribuída às suas condições familiares, portanto, privadas.

Alguns dos depoimentos das educadoras entrevistadas confirmam o que outros estudos já haviam concluído a respeito das profissionais de creches. Esses estudos, cujos objetivos estavam relacionados à identidade profissional, indicavam a presença de uma identidade marcada pela socialização feminina, na qual predominam o jeito e o amor como *condição* necessária ao exercício da atividade (CERISARA, 1996; KRAMER, 2002). A mistura de papéis, uma visão marcada pela permanência de uma imagem da creche como substituta da família e da atuação da educadora como *substituto materno*, aparece com a força da naturalidade de algo já tão enraizado que parece *sair* naturalmente e, mais do que isso, justificado pelas condições sociais dessas crianças e pela sua dinâmica familiar que define o tempo de contato entre crianças e mães:

*São crianças assim, a maioria delas vem ficar o tempo todo aqui. Têm pouco contato com a mãe porque, às vezes, quando a mãe chega em casa, a criança já está dormindo. Então, assim [...], **eu me vejo um pouquinho de tudo. A gente tem que ser um pouquinho mãe, dar um pouquinho de carinho pra elas; são crianças carentes** (Janaíce, entrevista em março de 2002).*

Com ou sem a *metáfora da segunda mãe*, a identificação entre carência e necessidade de carinho foi já abordada em diversos estudos a respeito da professora primária, revelando-se mesmo a sua permanência ao longo de décadas, conforme

demonstrou Carvalho (1999). Desde os estudos de Luiz Pereira (1967) nos anos 60, até estudos realizados na década de 90, como o de Madalena Assunção (1996), citados por Carvalho, verifica-se a permanência dessa associação: práticas de cuidado e crianças carentes. No caso da creche, as explicações localizaram-se, geralmente, na origem mesma das creches, fortemente vinculada ao ideário da privação cultural. Se, para o caso das professoras primárias, cuja profissionalização conta com longo percurso já realizado, no caso das educadoras de creches é possível que, além da natureza mesma das relações de trabalho em condições precárias – *atendimento pobre para pobre* –, não tenha havido ainda tempo suficiente para a consolidação de princípios mais fundamentados no direito, no conhecimento e no desenvolvimento profissional.

Penso, no entanto, ser necessário incorporar outros elementos. Como compreender a permanência dessas explicações e interpretações a respeito da própria prática por parte de educadoras jovens que se encontram em um ambiente de luta pelos próprios direitos como trabalhadoras e profissionais? Pessoas que se encontram em processo de formação e em um contexto em que a regulamentação da atividade é o tema central em razão da qual elas têm, de um lado, de se adaptarem a novas exigências e, de outro, uma perspectiva de melhoria de suas condições de trabalho e de remuneração. Em que medida tais manifestações expressam uma atuação em um contexto no qual suas necessidades (ROSEMBERG, 2001) de formação, de condições de trabalho e salariais encontram-se distantes de ser contempladas pela instituição em que atuam e pela política social do município?

Que as condições são inadequadas, que boa parte das educadoras que se encontram atuando não possuía uma formação prévia para o trabalho e que os níveis de remuneração são muito baixos, além das inadequadas condições físicas e de gestão de boa parte das creches, são conclusões a que chegaram muitos autores a respeito da realidade brasileira (cf. por exemplo, ROSEMBERG, 1989; MACHADO, 1991; BRASIL, 1994b). E penso ser pertinente resgatar aqui o papel formador ou deformador das condições objetivas de trabalho a que as educadoras estão submetidas, como se constata nos dados iniciais dessas educadoras, os quais denunciam os baixíssimos

salários e a extensa jornada de trabalho em um ambiente de grande desgaste físico e emocional⁸².

Os depoimentos das educadoras demonstram a força dos discursos a respeito do cuidado e da educação da criança pequena, cuja legitimidade se concretiza no ambiente e nas relações privadas, argumento já há muito desmistificado, seja pela explicitação de seu caráter ideológico, seja pelas conseqüências negativas de se tentar forjar uma relação de natureza privada (mãe e filho) no ambiente público. Além disso, ser *um pouquinho de tudo* afasta a prática das concepções, mesmo as mais alargadas, a respeito de um trabalho profissional que exige formação por meio da qual se adquire uma base cognitiva definidora da atividade exercida. Duas idéias, no entanto, parecem centrais nessa autopercepção como educadora de creche. Uma delas refere-se às necessidades de acolhimento das crianças, relacionadas às necessidades da família de obter a guarda da criança no período de trabalho dos pais. A distinção, apresentada por Rosemberg (2001), entre as necessidades da criança e da família ajuda a elucidar os dilemas enfrentados pela profissional cuja tarefa é acolher essa criança.

De acordo com Rosemberg⁸³, há, por vezes, conflitos de interesses entre crianças e seus pais, ambos segmentos legítimos da política de Educação Infantil, uma vez que, tanto no Brasil como em outros países, a creche vem sendo reivindicada e defendida como instituição que possui um duplo pertencimento: as políticas para a infância e as políticas para igualdade de oportunidades entre homens e mulheres – ainda que na nossa realidade, seja necessário distinguir o que significa o trabalho feminino nas diversas classes sociais, considerando-se o sistema de valores que rege as representações da família e as relações entre homens e mulheres e entre as gerações.

⁸² As relações entre educadoras e crianças não constituíram objeto deste estudo. No entanto, as falas dessas educadoras não puderam deixar de remeter-me a situações em que realizei observação direta da prática na creche. As ações das educadoras, as formas de se dirigirem às crianças, são marcadas, em muitos momentos, pelo despreparo para lidar com as complexas situações que se configuram no cotidiano da instituição. Mas, ao mesmo tempo, pode-se verificar que existe uma construção marcada por um senso de responsabilidade para com a criança e a comunidade que julgo ser de fundamental importância que sejam explicitados e analisados à luz do pertencimento ao mesmo meio socioeconômico-cultural das crianças. Penso que os sentidos das ações que vieram dando corpo ao próprio MLPC e às creches podem indicar quais as possibilidades de maior aproximação da educação escolar básica com a família e a comunidade. Para isso, é necessário, ao mesmo tempo que realizar a crítica capaz de problematizar e fazer avançar o trabalho desenvolvido nessas instituições, considerar legítimas as construções realizadas por pessoas e grupos das camadas populares que não contam com canais de expressão e legitimação.

⁸³ Com base nas definições de necessidade, demanda e provimento realizada no âmbito da Comunidade Européia.

O tempo que os pais passam no trabalho configura, em parte, suas necessidades relativamente ao atendimento de seus filhos pela creche, e, de acordo com o depoimento de Janaíce em que ela menciona o reduzido tempo de contato da mãe com a criança, a creche parece se organizar de modo a atendê-la. Já a necessidade de acolhimento da criança é avaliada pela educadora como inadequada do ponto de vista da criança, uma vez que, na sua avaliação, o tempo passado com os pais é insuficiente: *São crianças assim, a maioria delas vem ficar o tempo todo aqui. Tem pouco contato com a mãe porque, às vezes, quando a mãe chega em casa, a criança já tá dormindo.*

Nessa direção há, sim, uma *carência*, no sentido de que, por melhor que a instituição possa se organizar, é bom que a criança tenha tempo de contato com os pais ou os responsáveis por ela, no âmbito da família. A reflexão não realizada por Janaíce refere-se às condições gerais de vida das camadas populares (que envolve trabalho fora da regulação trabalhista, dificuldades de transporte, etc.), as quais não podem ser resolvidas pela creche, mas fazem parte do seu cotidiano, o que impede que a creche seja um espaço de compartilhamento, assumindo, em alguns casos, o caráter de substituição. Nessa direção, é preciso, sim, considerar o peso do ideário que confere ao espaço privado o caráter de ambiente privilegiado para a educação e o cuidado da criança pequena, restringindo seu aspecto positivo mais generalizado, quando em espaços coletivos, para as crianças maiores e para o atendimento em período parcial nos moldes escolares. É preciso considerar também o peso da socialização feminina na “solução”, do ponto de vista da representação a respeito de si mesma (*um pouco mãe*), no que se refere à expressão da necessidade de provimento do acolhimento da criança, portanto, o seu caráter ideológico. Mas, como vimos, não se resume a essa dimensão. A questão é em que medida os dramas que invadem o cotidiano da creche devem fazer parte da atuação profissional das educadoras, cujos limites são uma necessidade para o seu exercício saudável para todas as partes.

Dentre esses dramas, uma função de *proteção da criança*, até mesmo em relação à sua própria família, é, por vezes, arrolada entre as que algumas educadoras entendem ser função da creche. O vínculo entre atendimento em creche e pobreza é muito forte e denota uma visão da creche como destinada a resolver problemas mais amplos do que cuidar do desenvolvimento e do bem-estar infantil. Os limites à sua atuação, defendidos fervorosamente durante os anos 80, quando se procurou retirar da educação da criança

pequena o caráter de panacéia para as mazelas sociais, não correspondem à experiência nem mesmo às concepções expressas por essas educadoras. Ao contrário, elas expressam uma visão na qual as necessidades materiais básicas constituem o argumento que confere importância ao atendimento em creches:

*Olha, eu acho muito importante, principalmente nessa comunidade nossa aqui que tem casos de crianças que, do meu ponto de vista, **necessita** mesmo da creche. Mesmo que a mãe não venha a trabalhar fora, mas eu acho que é necessidade dela ficar aqui dentro, porque, igual nesses casos, é preferível ficar aqui dentro a ficar lá fora vendo coisas erradas. Porque tem muitos pais aqui que são usuários de drogas... Eu acho que prejudica a criança ficar vendo aquilo muito (Cristina, entrevista em março de 2002).*

Os esforços teóricos, bem como a luta política (ambos intrinsecamente relacionados) que vem sendo realizada por parte da produção acadêmica e de setores organizados da sociedade civil, são no sentido de insistir na necessidade de superar a visão preconceituosa em relação às famílias pobres. No entanto, há dramas que chegam à creche e com os quais as profissionais lidam no seu cotidiano que, se por um lado a creche não vai resolver, eles se materializam por intermédio da criança que a frequenta. As experiências dessas educadoras são marcadas, ainda, não apenas pela precariedade das condições de vida das crianças que as frequentam, mas pela precariedade da própria creche, uma vez que entre suas atividades está, ainda, a própria participação na manutenção da instituição em que atuam:

Trabalhar em creche pra mim significa a gente ser solidário um com o outro. Ter muito amor mesmo. Eu acho que a pessoa que entra numa creche, ela tem que ter vontade e também tem que ter o dom. E não ir só pelo salário. [...] Porque eu já vi muita gente chegar aqui [e dizer]: ‘Nossa! Eu tô querendo vir pra cá’; aí ia pra sala, ficava com os meninos, descia pra fazer entrevista. Elas falavam: ‘Esse salário, eu não vou ficar’. Então eu acho que é uma coisa que a gente tem que gostar. Gostar muito, ter amor demais assim.

*Olha, eu acho que primeiro a pessoa, ela [tem que] gostar mesmo, dessa profissão que ela vai exercer. **A pessoa ter força de vontade**, a pessoa ela tem que tá hábil a passar por uma série de coisas como quando a gente fala [...] até um pouco de salário mesmo. O salário atrasou, tem que estar preparada pra isso. Eu acho que pra ser educador a pessoa tem que gostar da profissão, abraçar ela mesmo, e tem que estar hábil a passar por uma série de coisas. A pessoa [...] tem que ter uma **auto-estima** muito legal, porque é um lugar em que a*

gente trabalha não só com a criança, mas sim um trabalho fora pra manter a instituição. A pessoa tem que ter muita força de vontade (Janaíce, entrevista em março de 2002).

Aqui as condições objetivas nas quais essa experiência acontece, marcada pela precariedade das condições de vida das famílias usuárias e pela exigüidade de recursos públicos e privados aportados, reforçam o sentimento de um trabalho de doação que exige abnegação, bem ao estilo da orientação filantrópica que marcou a história do atendimento à criança de 0 a 6 anos no Brasil. Nessa direção, é importante refletir que não se trata apenas de ausência de mudança nas concepções dessas educadoras. Após 15 anos de reconhecimento do direito à creche, o incremento da intervenção do Estado não significou uma transformação qualitativa que permita vislumbrar um serviço que tenha continuidade no tempo, independentemente de ações voluntárias. A opção, em Belo Horizonte, de manter a política de conveniamento com instituições comunitárias em detrimento da criação de creches públicas impediu que se criassem outros parâmetros para o exercício dessa atividade. A instituição pública, que atenderia os mesmos estratos socioeconômicos atendidos pela creche comunitária, poderia permitir a construção de uma cultura profissional, especialmente se considerarmos o peso da intervenção do Estado, no Brasil, na constituição das profissões em geral (DINIZ, 2001) e, com maior vigor, no caso dos profissionais da educação.

A gestão das creches exerce aí papel fundamental. Tendo em vista que foram criadas com a motivação de oferecer solução para os problemas emergentes da comunidade, muitas delas com caráter filantrópico, as creches têm, na sua origem, a boa vontade e a doação como bases de sua ação. Pude perceber a existência de uma tensão entre a busca por relações que se encaminhem para o processo de profissionalização e a visão das direções das creches. O depoimento a seguir, de uma educadora que é a principal liderança das profissionais de creche hoje na cidade, ilustra bem essa condição:

Porque o trabalhador de creche já se coloca numa postura profissional e a diretoria, não. Então, enquanto a diretoria está cuidando das pobrezinhas das crianças da comunidade, o profissional, ele tem essa percepção que ele está trabalhando com a formação humana, está trabalhando com a formação da criança, está trabalhando com a infância.

[...]

A criança, a criança pobre, ainda tem esse estigma. Ela precisa de caridade. Ela não precisa de um plano de trabalho do profissional. Ela estando em segurança, alimentada e longe de qualquer ameaça de violência, por exemplo, já basta! Quer dizer, ainda existem dirigentes que vêem a creche ainda como um local de guarda, e não como um lugar de formação (Gessi, entrevista em março de 2002).

A força da idéia de que a criança pequena cuidada no espaço público é uma *necessidade* referida a determinado grupo está presente no cotidiano dessas educadoras, extrapolando o ambiente da creche:

*O que eu percebo é que antes viam a creche, as pessoas que não estão próximas da creche, [como] as famílias atendidas [pela creche] e a família da gente também, tem um **preconceito** enorme. Acha que creche é um lugar de guarda mesmo, **dos meninos que são pobres, que precisam de guarda** (Gessi, entrevista em março de 2002).*

Haveria, então, uma oposição entre o reconhecimento do direito de toda criança à creche e a consideração das condições objetivas de vida das crianças que a freqüentam? Quais as razões da permanência desse ideário que perpassa diversos setores da sociedade brasileira em relação a esse atendimento? O relato desta última educadora destoa bastante do relato das demais. Cumpre mencionar que ela tem um envolvimento direto com o MLPC, freqüentando os espaços institucionais que hoje existem para a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e é a principal liderança das trabalhadoras de creches no sindicato que hoje as representa. No seu depoimento, a menção ao direito é clara, e ela não apenas demonstra uma compreensão a respeito do atendimento como direito, mas também uma elaboração decorrente de sua experiência tanto no espaço da creche quanto nos demais espaços institucionais acima mencionados. Seu discurso, portanto, é mais próximo do discurso acadêmico que hoje busca se constituir, em parte, no corpo de conhecimentos relativo à educação da primeira infância. As demais educadoras entrevistadas, no entanto, também demonstram, em níveis distintos, uma elaboração a respeito de uma atividade regulada, que, como se verá a seguir, segue uma lógica mais próxima de suas experiências. É preciso verificar o que significa, entre elas, a idéia de direito das crianças e famílias, já

que esta tem sido considerada a guinada realizada pela área do atendimento em creches por todos os estudiosos que a ela se dedicam.

2.2 Direito a quê?

À exceção de Gessi e Janaíce, nenhuma das outras entrevistadas mencionou “espontaneamente” o direito como dimensão constitutiva do atendimento à criança pequena. O direito à creche aparece nesses depoimentos em resposta a questões diretamente relacionadas ao reconhecimento legal e à regulamentação da área e do exercício profissional. A interpretação realizada por elas baseia-se no direito à assistência, uma vez que focalizam as crianças e as famílias que *precisam* da creche:

Porque quando as mães chegam aqui pra fazer a inscrição, não se olha só mais aquela que precisa. Olha-se todos que procuram a creche. [...] Recebemos todas. [...] Precisar, todas precisam né? (Gilvany, entrevista em fevereiro de 2002).

Mesmo considerando que a creche é uma instituição positiva, que é um direito da criança, permanece a justificativa de sua existência relacionada aos riscos que correm as crianças cujas famílias, por qualquer que seja o motivo, as deixem sozinhas em casa:

Igual tem muita mãe que reclama que, porque trabalha, precisa da creche e tem muita mãe que não trabalha e [a criança] fica na creche. Agora ela tem que ver que agora é direito da criança. É direito da criança. Se pudesse por todo mundo aqui, seria muito bom. A creche hoje em dia é pra mãe trabalhadora, mas as outras também merecem, porque são crianças. Melhor estar aqui do que estar em casa sozinho, acontecer algum acidente com a criança. Até mesmo a gente que trabalha em creche, a gente cuida das outras, se sente responsável por isso que acontece lá fora, por causa disso. Não tem espaço pra ficar (Rose, entrevista em fevereiro de 2002).

Na verdade, o direito a que ela se refere é o direito à proteção contra os riscos a que as crianças eventualmente estejam expostas, por isso vê a função da creche prioritariamente relacionada a esse elemento. Ainda assim, os recursos privados acionados pela creche para que a criança possa freqüentá-la são mencionados com naturalidade, não havendo o estabelecimento de uma relação direta entre o direito da criança e o dever do Estado em prover as condições de atendimento. Esse aspecto

parece-me tão mais importante quando se verifica que, com exceção de Gessi, nenhuma delas menciona a inexistência de creches públicas na cidade. O depoimento de Rose, a respeito dos arranjos realizados pela creche, ilustra a naturalidade da busca de soluções no universo privado:

Eles [os pais, as famílias] não vêem isso, que [a creche] está sempre se virando, arrumando padrinho, pra poder pagar a mensalidade da criança. Eles olham muito isso. Ajudam muito as mães que estão com a criança aqui (Rose, entrevista em fevereiro de 2002).

Há, no entanto, o questionamento, sim, da insuficiência dos recursos públicos para a manutenção das creches, o qual se manifesta em relação às exigências decorrentes da regulamentação. Uma das educadoras, ao falar sobre a maneira como toma contato com a regulamentação da Educação Infantil, evidencia que é prioritariamente por meio da coordenação da creche e que a questão central tem sido a da adequação da instituição e, conseqüentemente, do seu pessoal às novas exigências.

Assim, rigorosa que eu digo assim, está exigindo mais. Então exigindo, eu acho que a gente melhora. Eu acho que tudo tem que ser assim, na linha [risos] (Gilvany, entrevista em fevereiro de 2002).

Assim, mais é Andréia⁸⁴ que é a coordenadora administrativa, e a coordenadora pedagógica que vão nessas reuniões. Elas sempre passam pra gente o que é discutido lá; então quando a gente faz as reuniões aqui, elas passam pra gente o que é falado, o que é discutido. A questão da formação, a importância que futuramente o profissional, se ele não tiver formação ele não vai poder continuar na creche, a questão do projeto piloto⁸⁵, que é muito falado, discutido (Maria Alice, entrevista em fevereiro de 2002).

Há ainda uma percepção de que, em decorrência dessa adequação, as creches passam a estabelecer uma relação com as funcionárias em geral, mas principalmente com as educadoras, no sentido de proporcionar oportunidades de formação, já que esta é uma das maiores exigências por parte do Poder Público em relação às creches comunitárias, para o atendimento ao que prevê a LDB para a Educação Infantil.

⁸⁴ Este sinal [\\] indica uma inversão da ordem da frase para maior inteligibilidade.

⁸⁵ Convênio diferenciado estabelecido com algumas creches na fase de transição do processo de incorporação das creches pela Secretaria da Educação de Belo Horizonte (cf. SILVA, 2002).

A creche, ela tem ajudado muito no apoio da formação da gente; tudo o que a gente precisa, se estiver ao alcance deles, eles estão aí pra ajudar (Rose, entrevista em fevereiro de 2002).

É possível verificar uma distinção importante entre as educadoras que têm como fonte de informação, prioritariamente, as coordenações das creches e aquelas que participam diretamente das situações promovidas pelo MLPC e pelo GAPEI, como é o caso de Gessi e Janaíce, e, em alguma medida, Cristina. Essas educadoras apresentam um vocabulário que incorpora a idéia de direito da criança relacionada à noção de cidadania, como se pode ver no depoimento seguinte. Neste, ao que parece, no entanto, essa noção vincula-se às relações entre adulto e criança na creche, não se referindo à noção política de cidadania:

Eu acho que o meu papel é oferecer um trabalho de qualidade, ou seja, pesquisando muito, eu acho que respeitando muito a criança, porque a criança já é um cidadão de direito e de deveres; eu acho que a gente educadora, a gente tem que tomar muito cuidado, não esquecendo que as crianças também elas têm direito, elas não só têm deveres (Janaíce, entrevista em fevereiro de 2002).

Nas reflexões que Gessi vai realizando, vemos que sua visão incorpora uma noção de direitos da criança que inclui não apenas a creche, mas as definições mais gerais a respeito desse grupo social. No caso da creche, ela contrapõe o direito às visões que, do seu ponto de vista, são preconceituosas, que a vinculavam à função de guarda, relacionada às necessidades básicas da criança:

E o tempo todo mostrando isso, porque, aqui na creche, essa instituição é um espaço da criança, é um direito conquistado por ela. Então a gente tem que fazer esse lugar ser sempre melhor pra ela. Aí, já baixa qualquer tipo de preconceito.

Eu acho que é possível uma inclusão de todos nós, sabe. Creche é direito, escola é direito, ser reconhecido como profissional é direito, porque a gente cumpre deveres (Gessi, entrevista em março de 2002).

As diferenças encontradas na maneira de interpretar o momento de transformação por que passa a sua área de atuação relacionam-se com o envolvimento direto ou indireto com as ações que participam do processo de construção de demandas

e reivindicações que o movimento de luta por creches vem realizando há três décadas. Assim, aquelas que não participam (Rose, Gilvany e Maria Alice), além de não contar com essa oportunidade de acesso a informações, ou mesmo do exercício da reflexão além do ambiente da creche, estão sujeitas ao filtro realizado pelas coordenações, por meio do qual as exigências sobre a creche e as educadoras e coordenadoras adquirem centralidade. Assim, as transformações são apreendidas sob o ponto de vista de uma intervenção externa à instituição – no caso, o Poder Público –, que faz exigências de adequação do atendimento. A mediação das coordenações, em alguns casos, enfatiza essa dimensão⁸⁶ tendo em vista que ela não questiona as relações internas à instituição nem a natureza que esta confere às suas relações com a comunidade.

De um lado, mesmo estando participando de processos de formação profissional, a ênfase recai sobre um saber fazer, e há pequena valorização da necessidade de uma base de conhecimentos para o desempenho adequado da atividade. Refletindo a respeito do direito de mulheres e crianças à Educação Infantil, Campos (1999a) chama atenção para a maneira, por vezes contraditória, com a qual as pessoas envolvidas tratam aspectos da realidade que são exatamente o resultado de lutas das quais, em alguma medida, tomaram parte. Para ela, é necessário resgatar a memória desse processo, para que os envolvidos tomem a si mesmos como participantes das definições que ora os atingem.

Penso, no entanto, que não se tratou de *uma* luta em favor da definição dos direitos das crianças, mas de várias lutas e, em alguns casos, com sentidos opostos. Como tratado no capítulo anterior, as convergências nesse processo encontravam o seu limite em dimensões cruciais da definição do direito à creche. Essas educadoras que, entre os diversos atores que se envolveram no movimento social que inscreve a criança na cena pública, tornando-a objeto do direito e da justiça, tiveram como espaço de construção de suas experiências a própria creche, o bairro e, em alguns casos, o MLPC, cuja orientação esteve mais marcada por definições relativas a necessidades locais do que pelo caráter universal que o direito positivo confere à Educação Infantil.

⁸⁶ As exigências decorrentes da regulamentação da Educação Infantil (LDB e Resolução CMEBH n. 1/2000), objetivadas nos novos termos de conveniamento (SILVA, 2002) têm sido sentidas nas creches como uma forma de pressão por transformações em suas ações, com poucos recursos, além da interferência em uma cultura institucional já cristalizada. Um dos aspectos dessa cultura refere-se à valorização equivalente de todos os funcionários da creche, o que o convênio vem modificar mediante a valorização diferenciada para as educadoras (cf. SILVA, 2002; DALBEN et al. 2002).

A lógica que orienta a interpretação realizada por elas a respeito de sua atividade é aquela que reitera o caráter privado das necessidades atendidas pela creche, não por incapacidade de apreensão das mudanças, que somente existem a partir do ponto de vista de um observador, como nos ensinou Melucci (1996). Esse é um conceito analítico que deve nos permitir compreender o lugar a partir do qual se observa determinada situação. Nessa direção, pode-se afirmar que essas educadoras vivem um processo de mudança no seu cotidiano de trabalho marcado pela maior interferência do Poder Público. Ao mesmo tempo, encontram-se em relações construídas sob a égide das relações privadas, nas quais o direito da criança é apreendido a partir da creche, e não o contrário. Analisando o engajamento de professores em ações coletivas, Vianna (1999) destaca, com base em Charlot, a necessidade de compreender os processos como pluralidade em que as novas referências que se constroem nele e convivem em tensão com as anteriores. A compreensão da ação coletiva das profissionais de creches supõe, dessa forma, admitir a convivência, na experiência dessas mulheres, de significados relativos a temporalidades distintas, conforme nos traz Martins (2000), interpretando o pensamento de Lefebvre.

Capítulo III

A EXPERIÊNCIA SOCIAL DA PROFISSIONAL DE CRECHE
EM BELO HORIZONTE:
estratégias individuais e coletivas no processo de diferenciação e
luta por reconhecimento social

A EXPERIÊNCIA SOCIAL DA PROFISSIONAL DE CRECHE EM BELO HORIZONTE: estratégias individuais e coletivas no processo de diferenciação e luta por reconhecimento social

Neste capítulo pretendo analisar os processos de diferenciação internos ao movimento de luta por creches, entendido como o conjunto de ações que foram estruturando o campo da atenção a crianças pequenas por instituições comunitárias em Belo Horizonte. Ele está estruturado em dois eixos. O primeiro refere-se aos processos que levaram à diferenciação, no plano da mobilização social, entre os interesses globais das creches e os das suas funcionárias. Esses processos envolvem as orientações das ações do próprio MLPC e de outras agências, bem como do Poder Público, constituindo-se um sistema de ação com reciprocidade entre os agentes. O segundo refere-se às experiências das profissionais de creches nesses processos. Suas experiências estão sendo aqui abordadas como trabalho coletivo e individual de articulação de diferentes lógicas de ação (DUBET, 1996), e como processo de construção da identidade coletiva, conforme o conceito de *identization* proposto por Melucci (1996).

As referências às creches comunitárias, nos diversos estudos a seu respeito, têm ocorrido de modo a situar as ações de luta por manutenção dessas creches, de um lado e, de outro, analisar os significados da participação, seja nos movimentos de bairro, seja no MLPC, para mulheres das camadas populares. Nessa direção, as creches aparecem nos discursos como uma unidade que, tal como observada no fenômeno empírico, acaba por ser elevada desse nível ao nível conceitual, conferindo-lhe, assim, uma homogeneidade e um peso ontológico (MELUCCI, 1996, p. 14-15). Ao buscar compreender os processos pelos quais essa organização se constituiu, vemos que não se pode partir, na análise, da existência de uma ação individual ou coletiva como unidade. Quando dizemos *as creches*, estamos falando de um universo de relações complexo, tanto no âmbito de sua organização no MLPC quanto no que concerne aos segmentos que constituem as instituições de atendimento por ele congregadas. Como vimos, as ações relacionadas ao atendimento em creche, no âmbito do chamado movimento popular, constituíam-se de uma pluralidade de sentidos, os quais, apesar das convergências, possuíam e possuem divergências que se manifestam após a conquista

da institucionalização do direito à creche. Da mesma forma, focalizando agora as creches comunitárias no MLPC como um conjunto de instituições de atendimento, nas quais existe um nível de organização e de distribuição do poder que assegura o seu funcionamento, estamos diante de um sistema de relações cotidianas do atendimento à criança pequena ainda pouco explorado, porque submerso nas questões gerais de manutenção das instituições e em tudo o que delas decorre. Como vimos, o MLPC mobilizou agências públicas e privadas para a sua estruturação e para a construção da interlocução com o Poder Público. As relações que resultaram, pelo menos em parte, dessa mobilização constituem condições para a emergência das profissionais de creche como um segmento que é parte do MLPC e de cada creche em particular, mas que, ao mesmo tempo, formula demandas que vão entrar em conflito com o próprio movimento, levando à formação de outra ação coletiva – a das profissionais – o que denota um movimento de constituição identitária – objeto de análise aqui.

Identifiquei dois movimentos que seguem direções opostas envolvendo trabalhadoras das creches e agências externas: a) na relação com agências públicas e privadas, as funcionárias das creches são o público de processos de formação a ele direcionados, cujo objetivo é intervir no trabalho cotidiano desenvolvido na creche; b) em um segundo momento, marcado por uma conjuntura em que a profissionalização do trabalho adquire centralidade no debate nacional da área, as intervenções nesse sentido são também utilizadas pelas funcionárias das creches para se destacarem como segmento com interesses específicos legítimos, o que será desenvolvido a seguir⁸⁷.

Melucci (1996) propõe que a ação coletiva seja analisada não como um dado empírico unitário, mas como um sistema de relações nos quais se conjugam os recursos, as oportunidades e os contrários da ação. É necessário, então, verificar como esse *datum* é produzido, decompondo sua unidade para revelar a pluralidade de atitudes, significados e relações que tornam aquele conjunto um fenômeno inteiro. O fenômeno da ação coletiva é então considerado como produto de múltiplos e heterogêneos processos sociais, sendo necessário buscar entender como essa unidade é construída e que diferentes resultados são gerados pela interação desses vários componentes. Essa perspectiva permitirá, segundo ele, escapar dos dualismos em que as ciências sociais

⁸⁷ Essas relações coincidem com o desenvolvido no capítulo 1, a respeito da relação entre o MLPC e os agentes externos.

incorreram ao analisar as ações coletivas e os movimentos sociais: de um lado, as explicações que se localizaram na estrutura social; de outro, aquelas que partem dos valores e discursos individuais. Nenhuma delas foi capaz de explicar como certos indivíduos ou grupos reconhecem o outro e tornam-se parte de um “nós”. As tentativas de superação desse dualismo nas últimas décadas contaram com duas perspectivas analíticas: uma, mais européia, para a qual a ação coletiva foi entendida como construção, e outra, desenvolvida por autores norte-americanos, em que a ação coletiva é explicada por meio da teoria da mobilização de recursos. Além disso, há aqueles que procuraram uma aproximação entre as duas abordagens.

Para Melucci (1996, p.20), a ação coletiva define-se como “um conjunto de práticas sociais a) envolvendo simultaneamente um número de indivíduos ou grupos, b) exibindo as mesmas características morfológicas na contigüidade do tempo e do espaço, c) implicando um campo social de relações e d) a capacidade das pessoas envolvidas de formar um sentido do que eles estão fazendo” (tradução livre). E acrescenta:

A ação coletiva é um sistema multipolar de ação que combina diferentes orientações, envolve múltiplos atores, e compreende um sistema de oportunidades e constrangimentos que formam as relações entre os atores. Atores produzem a ação coletiva porque eles são capazes de se auto-definirem e a suas relações com o meio (outros atores, recursos disponíveis, apresentam oportunidades e obstáculos atuais). O processo de criação de tais definições não é linear: os eventos nos quais um número de indivíduos age coletivamente são o produto de uma interação, negociação e oposição entre diferentes orientações da ação (MELUCCI, 1996, p. 40 – tradução livre).

Tratando-se de um processo de autodefinição, supõe-se uma teoria da identidade, da constituição do “nós”, definido na tensão recíproca entre os fins da ação (os significados que ela tem para o ator), os meios (possibilidades e limites da ação) e as relações com o meio ambiente, ou seja, com os *outros* ou “eles”. A construção do “nós” é um processo. A compreensão desse processo é que permitirá preencher o hiato entre a estrutura – ou as causas estruturais da ação coletiva – e a disponibilidade para agir, *a agência*. Nessa direção, não basta a existência de uma demanda ou mesmo do reconhecimento de um direito a ser pleiteado, na lógica da relação entre expectativas e recompensas, ou mesmo o caráter coletivo empiricamente apreendido de determinado

fenômeno. Esses elementos são componentes da ação coletiva, mas não levam necessariamente à ação coletiva.

As identidades consistem de uma construção por parte dos atores que articulam lógicas distintas do sistema social (DUBET, 1996), dentre as quais a *lógica da integração* se dá por mecanismos de igualdade e de oposição, ambos necessários para a delimitação tanto da identidade pessoal quanto coletiva. O processo da identidade coletiva permite a manutenção da ação no tempo, o que lhe confere uma característica de fazer a integração. Esta é a razão pela qual a figura do “nós” é, para Melucci (1996, p.73), regulatória, uma vez que cria a correspondência entre o *eu* individual e o *nós*, o que ele vai denominar a *identization*: um processo mútuo de reconhecimento que permite a cada um atribuir-se determinadas características e atribuí-las aos outros que constituem o grupo em relação ao qual se constrói a *pertença*. O indivíduo passa a reconhecer que pertencer ao “nós” o alimenta como indivíduo.

Ou seja, a identidade coletiva não é um dado, mas um processo de construção de um sistema de ação, consistindo em “uma definição interativa e partilhada produzida por um número de indivíduos (ou grupos em um nível mais complexo) a respeito das orientações de sua ação e do campo de oportunidades e constrangimentos em que tal ação tem lugar”. O caráter de interatividade e de partilha refere-se àqueles “elementos que são construídos e negociados através de um processo recorrente de ativação das relações que ligam os atores” (MELUCCI, 1996, p. 70 – tradução livre).

Esse processo envolve: a) definições cognitivas a respeito dos fins, dos meios e do campo de ação. Esses elementos são considerados o eixo da ação coletiva e se articulam no âmbito de uma linguagem partilhada por um grupo que incorpora rituais, práticas e artefatos culturais. Não constitui necessariamente uma unidade, podendo ser o resultado de uma construção mediante interações e compreende definições diferentes e por vezes contraditórias; b) refere-se, ainda, a uma rede de relações entre atores que interagem, comunicam-se, influenciam-se mutuamente, negociam e tomam decisões. Envolve formas de organização, modelos de liderança, canais e tecnologias de comunicação, que são partes constitutivas dessa rede de relações; c) envolve, ainda, certo grau de investimento emocional, o que possibilita aos indivíduos sentirem-se parte de uma unidade comum. Para Melucci (1996), a identidade coletiva não pode ser reduzida ao cálculo custo-benefício, mobilizando sempre as emoções. Para ele, não é

possível compreender o processo da identidade coletiva sem considerar a dimensão emocional, geralmente designada como irracional, em oposição ao que seria racional (segundo o autor, um eufemismo para designar o que é tido como bom). De acordo com esse autor, “não há cognição sem sentimento, e não há significado (ou sentido) sem emoção” (MELUCCI, 1996, p. 71 – tradução livre).

O *reconhecimento mútuo*, interno ao grupo de pertencimento, no entanto, também não é suficiente para a construção da ação coletiva, ou seja, para levar o sujeito individual a compor a ação coletiva, uma vez que esta implica, como dito acima, um campo de relações que oferece os recursos e os contrários da ação.

Outro elemento central do conceito de identidade coletiva definido por esse autor refere-se à necessidade da existência de *reciprocidade* não apenas entre os integrantes de um grupo, mas entre este, o “nós”, e os grupos definidos como os outros, “eles”. Nesse caso, a reciprocidade implica o reconhecimento do outro como parte do seu campo de relações ou do seu sistema de ação. Supõe mecanismos (que podem ser de diversas naturezas, envolvendo outros atores) que levem o outro a dispensar-lhe o mesmo reconhecimento que, de acordo com Dubet, é um dos *bens raros* visados pelos atores. Nesse caso, não se trata necessariamente de similaridade, podendo tratar-se da relação entre adversários. A constituição do “nós” é para Melucci uma situação paradoxal, uma vez que a afirmação da diferença em relação ao restante da sociedade é também a afirmação do pertencimento a uma cultura compartilhada com essa sociedade, da qual ele necessita do reconhecimento como ator social (MELUCCI, 1996, p.74).

A análise do processo vivenciado pelas profissionais de creche na última década dirige-se para uma construção desse campo de referências, na interação com outros atores e setores da sociedade civil e do Poder Público. Esse campo refere-se precisamente ao do direito das crianças menores de 7 anos à educação. A interação com os diversos agentes nesse processo produz um auto-reconhecimento, relacionado ao redimensionamento do trabalho realizado nas creches comunitárias, aliado a uma perspectiva de valorização dessas ações, conforme desenvolvido no capítulo 1.

Procurou, a seguir, com base nos conceitos acima descritos, analisar os processos de diferenciação de interesses das trabalhadoras de creches relativamente ao MLPC e, em seguida, trazer as orientações individuais de educadoras de creches entrevistadas.

Entre estas encontram-se educadoras que integram a ação coletiva das profissionais em seu processo de organização e aquelas que se reconhecem como partes de um segmento, não estando, no entanto, mobilizadas no cotidiano da organização. A seqüência escolhida para essas análises – primeiro o processo de diferenciação como segmento e, depois as orientações individuais – não pretende significar a precedência de um sobre as outras, mas deve funcionar apenas como recurso analítico e de exposição de elementos distintos, mas que só fazem sentido na relação entre eles.

1 O PROCESSO DE DIFERENCIAÇÃO DOS INTERESSES DAS TRABALHADORAS DE CRECHE DO CONJUNTO DO MLPC

Para compreender os processos de diferenciação entre os segmentos que fazem a creche no seu cotidiano, será preciso resgatar o papel desempenhado pelas funcionárias das creches na construção da interlocução do MLPC com o Poder Público. O MLPC pretendeu representar a creche como um todo, trazendo a público as necessidades de manutenção das ações comunitárias, entre as quais encontrava-se pagamento de pessoal. Essa questão era tratada como parte dos custos de manutenção do atendimento, não aparecendo, na cena pública, os conflitos existentes em cada creche, onde, cada vez mais, as relações passaram do voluntariado para a relação de emprego. O trecho a seguir expressa o tratamento que o MLPC procurou dar a essa questão, já no início dos anos 90, juntando os direitos da criança, da mulher e da trabalhadora de creche na formulação do objeto de sua luta:

Durante esses anos, apesar do descaso do Poder Público, o MLPC vem encaminhando várias lutas visando o reconhecimento dos direitos da Criança, da mulher trabalhadora, e do trabalhador de creche a ter salário com todos os benefícios sociais da CLT (Diva De Souza Santos, 1991)⁸⁸.

O tratamento dado à questão das trabalhadoras das creches pelo MLPC, ao longo de sua existência, foi o de que o pagamento de pessoal constitui *um dos* elementos de manutenção do atendimento, não deixando de reconhecer que havia pessoas exploradas

⁸⁸ Diva de Souza Santos. Apresentando o MLPC. In: *Movimento de Luta Pró-creche: a história que vem pela frente*. Série subsídios, Caderno 2. AMEPPE: Belo Horizonte, 1991.

e sub-remuneradas garantindo o funcionamento das creches. Nas práticas e discursos do MLPC, tal como este transcrito acima, não havia hierarquização dos elementos para os quais lutava por financiamento. Ao contrário, essa questão diluía-se no conjunto dos itens que demandavam financiamento público, embora quase sempre as instituições utilizassem os recursos para pagamento de pessoal⁸⁹ (VEIGA, 2001).

A denúncia, na cena pública, das condições inadequadas de trabalho e remuneração das funcionárias das creches não significava, no entanto, uma relação entre iguais na instituição. Ali se concretizavam as relações trabalhistas entre as pessoas contratadas para o trabalho diário e a instituição creche representada por suas diretorias. É possível identificar ações individuais pouco visíveis das funcionárias das creches quando se fala da constituição das creches comunitárias de Belo Horizonte, como a existência de ações individuais na Justiça do Trabalho, movidas por trabalhadoras das creches comunitárias, sobre as quais o MLPC não possui registros⁹⁰. Procurei também o SENALBA, e um membro da diretoria colegiada, na época, informou-me que muitas trabalhadoras de creches procuravam esse sindicato para reclamações contra as empregadoras, as quais foram encaminhadas à Justiça. Também aí não há registros a esse respeito. Localizei nos arquivos que ainda se encontravam no Centro de Memória da Justiça do Trabalho, em Belo Horizonte⁹¹, 456 ações trabalhistas contra creches comunitárias no período de 1989 a 2002. Eram vozes sem força política para se fazerem ouvir, pois manifestavam interesses que não eram opostos à luta mais ampla das creches, mas evidenciavam conflitos próprios das relações de emprego.

⁸⁹ Mesmo porque, na lógica comunitária, ou de uma *solidariedade espontânea*, conseguir doações de gêneros alimentícios e de outros suprimentos necessários para o funcionamento da creche é mais fácil do que conseguir recursos para pagamento de pessoal. Várias estratégias eram adotadas por parte dos responsáveis pelas creches, como o envolvimento de comerciantes locais, a solicitação de ajuda a profissionais de serviços públicos ou mesmo comunitários, como médicos, assistentes sociais, dentre outros, o que viabilizava encontrar, a cada dia, os recursos para prover a alimentação das crianças nas creches, configurando-se uma rede paralela de solidariedade, não necessariamente constituída de pessoas envolvidas diretamente com a creche (SILVA, 1999). Essas ações inscrevem-se na lógica da ação que não envolve solidariedade no sentido da identidade coletiva, podendo ser redutíveis ao nível individual sem que se altere a forma e o conteúdo da ação (MELUCCI, 1996).

⁹⁰ A coordenadora executiva do MLPC informou-me que funcionárias de creches costumam telefonar para o MLPC solicitando esclarecimentos sobre determinadas situações vivenciadas por elas na relação trabalhista com as creches. Não há, no entanto, formalização de consulta. Creio que isso está relacionado aos critérios para preservar ou não determinada memória como parte da intervenção do MLPC na construção da própria imagem.

⁹¹ Poder Judiciário/Justiça do Trabalho, 3ª Região. Diretoria da Secretaria de Distribuição de Feitos de 1ª Instância, em 25 de maio de 2002.

No entanto, a natureza das relações que se estabeleciam nas creches parece ter sido marcada pela ambigüidade decorrente das finalidades da instituição, tal como se constituiu historicamente o ideário em torno da creche:

Antes não, antes o profissional de creche, ele era quase que um religioso dentro da entidade. Ele fazia o trabalho sem poder reivindicar absolutamente nada, por saber que aquela entidade, antes que empregadora, era uma entidade que assistia crianças, que assistia famílias, que fazia mais um trabalho de assistencialismo, que já foi chamado também de caridade, do que propriamente um trabalho profissional, um trabalho de atendimento, de direito da família, da criança, da mulher.

[...].

O movimento, como ele se define como uma organização não-governamental, representante da creche como um todo, sempre quis chegar nesse trabalhador, mas esse trabalhador também não se identificava tanto com o movimento, porque o movimento tem uma representação muito grande de dirigentes e tudo. Essa relação patronal, tá muito colocada hoje, mais definida hoje... (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Os projetos encaminhados à Prefeitura de Belo Horizonte eram denominados *Projeto para Pagamento de Trabalhadores das Creches Comunitárias pertencentes ao MLPC do Município de Belo Horizonte*. Referiam-se ainda aos recursos solicitados para *pagamento de pessoal*.⁹²

1.1 Fluxos de conhecimento e reconhecimento externo: condições do auto-reconhecimento

Ao longo dos anos 80 — primeira década de existência do Movimento de Luta Pró-Creche — paralelamente ao processo de formação, organização e institucionalização do MLPC (DIAS, 1995; VEIGA, 2001), as trabalhadoras contratadas ou voluntárias que desempenhavam diversas funções nas creches eram mencionadas nas solicitações de

⁹² MLPC. Projetos para pagamento de trabalhadores de creches comunitárias, 1990; 199; MLPC. *Projeto para pagamento dos trabalhadores de creches comunitárias pertencentes ao MLPC do município de Belo Horizonte*, para o período de 1993, no qual apresenta um “Histórico das Lutas do MLPC para pagamento de pessoa de 1979 a 1992. MLPC. *Projeto para pagamento de mão-de-obra*, 1985; MLPC. *Projeto para pagamento de mão-de-obra de Contagem*, 1989; MLPC. Renovação do Convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, para pagamento de mão de obra das creches comunitárias de Belo Horizonte, pertencentes ao MLPC, 1987.

financiamento. Foram também objeto de uma série de processos de formação para o trabalho. Realizados por agências governamentais (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/SMAS, 2001; DALBEN et al., 2002; VIEIRA, 1998; VEIGA, 2001) e não-governamentais (SILVA, 1999; VEIGA, 2001), esses processos de formação exerceram importante papel nas possibilidades de conhecimento e reconhecimento mútuo entre as trabalhadoras de creches comunitárias, bem como de acesso a debates, informações e conhecimentos relativos à política social para a infância e ao trabalho com a criança pequena (SILVA, 1999).

As análises que se seguem abordarão essas experiências vivenciadas pelo segmento *profissional de creche*, ou seja, as experiências direcionadas àquelas que atuavam no cotidiano, distinguindo-se da atuação de agências externas no fortalecimento do MLPC, ainda que se considerem as inter-relações entre elas. Entre as ações de organizações não-governamentais (ONGs) há um destaque para aquelas desenvolvidas pela AMEPPE, em razão de ser esta uma instituição que teve atuação mais duradoura em algumas creches comunitárias de Belo Horizonte, prioritariamente na formação de educadoras.

As relações entre as agências de assessoria e as ações do movimento popular, conforme analisou Doímo (1993), geralmente são pensadas em termos da mobilização dos atores e da organização dos movimentos, o que somente em parte permite compreender as relações que as creches comunitárias e o MLPC estabeleceram com elas. No caso das creches, havia um atendimento a crianças em curso, e as pessoas diretamente responsáveis pelas creches não possuíam formação para o trabalho, ainda que os objetivos iniciais estivessem localizados no plano do suprimento da necessidade de proteção e guarda. Havia aí um conteúdo – crianças em espaço institucional – dessas ações que não permitia ao movimento instrumentalizar apenas lideranças no sentido de organizar as demandas e formular as reivindicações ao Poder Público. É dessa característica, muito própria a esse movimento, que derivam ações que atingiram o cotidiano das creches e as demais pessoas nele envolvidas. Tais ações tinham a função de formação e como objetivos refletir sobre a experiência ali realizada e organizar e criar as condições para o acesso a conhecimentos considerados indispensáveis para quem atua com a criança em contexto institucional. Com uma perspectiva de valorização das experiências populares de educação, essas agências que se relacionaram

com o universo das creches eram por elas reconhecidas como uma *autoridade cultural* para a formação das educadoras e demais funcionárias. E, ao mesmo tempo, as pessoas, destinatárias dos processos de formação, viam-se reconhecidas em sua legitimidade para o desempenho das funções a que se propunham, caracterizando uma relação de reciprocidade.

1.1.1 O Projeto de Educação Comunitária: assessoria direta a três creches comunitárias

Um dos projetos de intervenção de maior duração e mais sistemáticos desenvolvidos pela AMEPPE na área da Educação Infantil foi a assessoria a três creches comunitárias de um bairro de periferia e duas favelas em Belo Horizonte. Esse projeto, denominado *Projeto de Educação Comunitária*, caracterizou-se por assessoria *político-pedagógica* a três creches comunitárias. A assessoria tinha por objetivos levar as *monitoras* a refletir sobre sua prática com crianças e contribuir com a elaboração de planejamentos que refletissem a intencionalidade da ação educativa, assegurando-lhe coerência e continuidade. Objetivava ainda sistematizar essa experiência, ação coerente com as perspectivas que orientaram o trabalho da AMEPPE, baseada no respeito e na valorização das experiências populares, como desenvolvido no capítulo 1.

Esse trabalho com as *monitoras* (como eram denominadas as profissionais das creches responsáveis pelo trabalho direto com a criança) ocorria, na virada dos anos 80-90, em dois níveis: “um de acompanhamento semanal onde é discutido o trabalho que elas estão desenvolvendo e é feito um certo planejamento. No outro nível estão os cursos e encontros que têm uma certa continuidade”.⁹³

O Projeto de Educação Comunitária, além do acompanhamento semanal às creches já referidas, realizava encontros de 45 em 45 dias dos quais participavam as *monitoras* das três instituições, com o “objetivo de proporcionar uma maior socialização entre as pessoas participantes”, entendidas como *pessoas* “que vivem quase que os

⁹³ Caderno de Educação Popular n. 1: Classes populares e creches comunitárias/Creche comunitária: indisciplina – há solução? FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL, 1988, p.10.

mesmos conflitos e as mesmas dúvidas”. Os temas desses encontros eram escolhidos junto com as monitoras, a partir das necessidades vividas no trabalho, concentrando-se em: “Desenvolvimento infantil, alfabetização, matemática, técnicas de arte, disciplina, condições da mulher, estrutura da sociedade e dinâmica de grupos”.⁹⁴

As *monitoras* eram então levadas não apenas a refletir sobre sua prática, mas a registrá-la como instrumento de reflexão e de sistematização, bem como de legitimação dos saberes construídos na experiência. Dessa forma, a AMEPPE publicou em seus *Cadernos de Educação Popular*, ainda no final dos anos 80, relatos de experiências das próprias monitoras das creches assessoradas⁹⁵. Algumas dessas publicações consistiam também de textos das assessoras⁹⁶ acompanhados ou não daqueles produzidos pelas *monitoras*, sempre em uma perspectiva de fortalecimento de um projeto educativo com um claro recorte de classe social:

Acreditamos que a sistematização e a socialização das experiências educativas das Creches Comunitárias, em muito poderá contribuir para o fortalecimento do trabalho pedagógico com crianças das classes populares, na busca da educação libertadora.⁹⁷

Essa perspectiva não negava, no entanto, as fragilidades desse atendimento, analisadas no contexto das condições de vida da população que o implementava e que dele se utilizava. Refletindo sobre as origens das creches, relacionadas à necessidade de trabalho das mulheres em razão das dificuldades do homem em manter a família (razões negativas, portanto), afirma-se em uma de suas publicações:

E esta sua constituição como mal necessário tem marcado definitivamente a realidade destas creches comunitárias que, na

⁹⁴ Caderno de Educação Popular n. 1: Classes populares e creches comunitárias/Creche comunitária: indisciplina – há solução? FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA, 1988, p. 27.

⁹⁵ Cf. Caderno de Educação Popular n. 3: Uma experiência educativa em creche comunitária: relatos de uma prática. FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL 1988.

⁹⁶ Temáticas tratadas nos *Cadernos de Educação Popular*: Caderno 1: Classes Populares e Creches Comunitárias e Creche comunitária: indisciplina – há solução?; Caderno 2: Creche Comunitária e Alfabetização (reflexão sobre o processo de aprendizagem) e Alfabetização de Jovens e Adultos (a experiência da Vila Piratininga – BG), esta última desenvolvida em atendimento à demanda da comunidade que envolveu trabalhadoras da creche e outras pessoas da vila.

⁹⁷ Caderno de Educação Popular n. 3: Uma experiência educativa em creche comunitária: relatos de uma prática. FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL 1988, p. 5.

maioria das vezes nada mais são do que um “depósito de crianças”, ou no máximo uma pré-escola formal⁹⁸.

1.1.2 A reorganização do trabalho nas creches comunitárias

As reflexões a respeito do trabalho pedagógico realizado com crianças levaram a equipe de assessoras a conduzir o trabalho de formação das educadoras de modo a qualificar melhor o trabalho desenvolvido na creche, enfatizando a importância do papel da coordenação. A maioria das creches contava com uma pessoa encarregada da administração da instituição, a qual não possuía nem formação que permitisse a realização do planejamento e implementação de uma proposta pedagógica nem tempo disponível, já que administrar a creche implicava, além das questões internas, responder às inúmeras demandas da comunidade e dos órgãos de conveniamento, como a PBH, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Fundo Cristão para Crianças, dentre outros⁹⁹. Além disso, o reforço, cada vez maior, do caráter educativo dessas instituições, tanto em razão das conquistas legais – Constituição e Estatuto da Criança e do Adolescente – quanto dos diversos fóruns de discussão e luta que foram sendo criados ao longo da década de 90 e da progressiva incorporação dessa temática entre os pesquisadores da educação, colocava outras necessidades, dentre as quais a de outra organização do trabalho nas creches.

Assim, a rotatividade de funções, em que uma pessoa poderia estar hoje na cozinha e amanhã atuando com as crianças, bem como a ausência de uma coordenação voltada para o projeto pedagógico constituiu-se objeto de reflexão (SILVA, 1997). Em um processo de especialização das funções, algumas creches, então, designaram uma educadora ou outra funcionária para a função de coordenadora pedagógica, o que

⁹⁸ Caderno de Educação Popular n. 1: Classes populares e creches comunitárias/Creche comunitária: indisciplina – há solução? FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL, 1988, p. 9.

⁹⁹ Em entrevista, Alenyr Correa, militante e coordenadora do MLPC por vários anos, fala sobre as dificuldades que o movimento e as creches enfrentaram, principalmente no início dos anos 80, para atender às exigências da burocracia dos órgãos públicos repassadores de recursos: *Às vezes os órgãos exigiam da gente tanto documento pra receber uma verba, que os custos de tirar xerox, de ir num lugar tirar atestado de não sei o que, tirar isso, tirar aquilo, gastava quase que a metade da verba que a gente ia receber, as vezes não compensava* (Entrevista a Flávia Julião, em 28 set. 1988).

constituiu mais uma demanda de formação. Desse processo nasceu um projeto de formação de coordenadoras pedagógicas, realizado pela AMEPPE.

Paralelamente a esse processo de revisão das concepções sobre o atendimento em creches, percebe-se uma clara intenção de conferir outra identidade às pessoas que atuavam com as crianças nas creches. Em todos os documentos, seja do MLPC, seja de instituições de assessoria como a AMEPPE e a AACC, vemos que a denominação *monitora* também passou a ser questionada, enfatizando-se especialmente a total ausência de relação entre esse termo e a atividade exercida por essas profissionais nas creches e pré-escolas, refletindo, inclusive, a produção acadêmica da área, conforme desenvolvido nos capítulos anteriores. Esforçando-se para reforçar o caráter educativo da creche e da atividade em um contexto de indefinições e de extrema fragilidade financeira e organizacional das creches, foi possível ir incorporando o termo *educadora*, ainda que também ele seja bastante genérico, mas é o que prevalece ainda hoje. Também o Movimento de Luta Pró-Creche passou a incorporar em seus discursos e documentos o termo *educadora* no lugar de *monitora*, o que não quer dizer que as creches filiadas ao MLPC o tenham adotado formalmente.

A definição por parte do MLPC pela denominação *educadora* ocorreu ainda nos anos 80, no *II Congresso de Creches Comunitárias de Minas Gerais*, realizado em Belo Horizonte, em 1988. As instituições de assessoria participaram e assessoraram esse debate, do qual resultou um movimento em direção à atribuição de uma identidade educacional ao atendimento (BICCAS, 1997; SILVA, 1999), evidenciando-se o caráter produtivo dos discursos sobre as identidades (SCOTT, 1999).

É interessante que essa discussão não ficou restrita a um grupo de militantes. Além do congresso acima referido, que reuniu um número expressivo de profissionais de creches, essas trabalhadoras tiveram outras oportunidades de, mediante a participação nos encontros, seminários e cursos, tomar contato com uma literatura específica sobre a educação da criança pequena e de refletir sobre o seu lugar na instituição. A rotatividade de funções era um dificultador de uma definição identitária, mas, cada vez mais, os processos de formação e o próprio MLPC passaram a focalizar separadamente as diversas funções, mesmo mantendo-se as ambigüidades decorrentes, de um lado, das indefinições legais e, de outro, da frágil institucionalização do

atendimento e da história de sua constituição em que as funções de guarda eram muito valorizadas.

1.1.3 Projeto Acontecer

Um dos espaços de encontro e formação proporcionados pela ação das agências de formação foi o *Projeto Acontecer*, resultado de um processo de diversificação das ações de formação da AMEPPE¹⁰⁰. Oferecendo cursos de 20 horas ao longo de uma semana, desenvolvidos e coordenados pela AMEPPE e pela Faculdade de Educação da UFMG, o *Projeto Acontecer* incorporou, desde o seu início, em 1993, outras agências configurando uma parceria com diferentes níveis de participação¹⁰¹. Surgido da experiência da AMEPPE e do interesse da FaE/UFMG em intervir na formação de profissionais da Educação Infantil (como atividade de extensão), esse projeto conseguiu aglutinar um leque bastante amplo de instituições públicas e privadas, filantrópicas e confessionais, em esforço conjunto para oportunizar um evento de formação que permitisse às profissionais de creche ter acesso a conhecimentos diversificados, de acordo com os seus interesses e com as necessidades oriundas da prática. Essa capacidade de articulação entre diversas instituições parece ter-se constituído importante elemento da promoção de situações de formação para profissionais de creches, bem como para o desencadeamento do processo de organização do segmento *profissional de creche*, como será desenvolvido mais adiante.

O primeiro *Projeto Acontecer*, realizado em 1993, ofereceu 15 cursos e contou com a participação de 270 pessoas. O segundo, realizado em 1994, ofereceu 20 cursos e

¹⁰⁰ Na mesma época foi realizado o projeto *Alfabetização em Parceria AMEPPE/MEB*, voltado para o aprimoramento da leitura e da escrita das educadoras. Cf. Formação e Linguagem. Belo Horizonte: AMEPPE1995.

¹⁰¹ Foram parceiros desde o primeiro Projeto Acontecer: a Associação de Apoio a Comunidades e Núcleos de Educação Popular (ACENDE), ex- AACCC Casa da Vovó, o Fundo Cristão para Crianças, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social/PBH, O Movimento de Luta Pró-creche-MLPC e a Visão Mundial. Apoiaram pelo menos uma das quatro edições do Projeto: A Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) o Centro Pedagógico da UFMG, a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (FCBIA), a Legião Brasileira de Assistência (LBA), a Secretaria Municipal de Educação/PBH, a Sociedade Editora e Gráfica de Ação Comunitária (SEGRAC), o Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (PRONAICA/MEC), o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/UFMG (CEALE), a Pastoral do Menor da Arquidiocese de Belo Horizonte, a Secretaria de Assistência Social/SAS/MPAS, a Coordenadoria Ecumênica e Serviço (CESE) e o Instituto Marista de Solidariedade (IMS). Cf. *Acontecer: uma experiência de formação em serviço de profissionais de educação infantil*. Belo Horizonte: AMEPPE,1997.

obteve a participação de 352 pessoas. O terceiro, de 1995, ofereceu 23 cursos com a participação de 451 pessoas e o último, em 1996, 27 cursos para 599 pessoas. Observa-se um crescimento do evento, decorrente da “procura crescente de participação”, o que foi considerado, pela organização do projeto, como evidência do “compromisso que as creches e suas trabalhadoras vêm assumindo com a formação e a melhoria da qualidade do atendimento às crianças”.¹⁰²

As temáticas trabalhadas nos cursos abrangiam desde o desenvolvimento infantil até a discussão dos direitos das crianças e adolescentes e da gestão das creches e centros infantis comunitários. A maior parte dos cursos, no entanto, tratava de questões diretamente relacionadas à atuação com as crianças. Dentre eles, a maior parte referia-se ao trabalho com crianças de 0 a 6 anos, apesar de as profissionais dos centros infanto-juvenis serem também destinatárias do projeto. A especificação do atendimento, distinguindo-se necessidades distintas de formação, evidencia já outro momento, diferente daquele em que a creche era tratada como uma totalidade vista mais como expressão das ações da comunidade do que como instituição educativa.

Esse projeto proporcionou, ainda, o encontro de um grande número de profissionais de creches, por quatro anos consecutivos, tornando-se uma das raras oportunidades, até essa época, de vivência de situações coletivas cujo foco era o segmento *profissional de creche*. No caso das Assembléias do MLPC, quem estava representada era a creche. Era, então, nas ações de formação que as profissionais podiam encontrar-se como segmento com funções, necessidades e interesses específicos, ainda que sem qualquer controle da situação. Mesmo assim, como veremos mais adiante, foi nesse contexto que esse segmento tomou a primeira iniciativa de se conhecer como segmento específico.

1.1.4 Ações do Poder Público municipal direcionadas às profissionais de creche

De acordo com Vieira (1998, p.37), é a partir de 1993 que as intervenções da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) nas creches conveniadas se fazem mais visíveis. A autora toma como marco o diagnóstico a respeito do atendimento em creches na cidade,

¹⁰² AMEPPE. *Acontecer*: uma experiência de formação em serviço de profissionais de educação infantil. 1997, p. 10.

realizado pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, encomendado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS). Os resultados revelaram um quadro crítico de atendimento, o que confirmava outras avaliações já existentes¹⁰³. A precariedade referia-se tanto às condições físicas e materiais quanto aos recursos humanos. Nesse caso, o estudo encontrou 34% das profissionais que atuavam com crianças (educadoras) que não haviam completado sequer o Ensino Fundamental. Com base nesses dados, a PBH inicia um investimento na formação dessas profissionais, contando com a parceria de outras instituições. Até aquela data, 1993, as relações da Prefeitura de Belo Horizonte com as creches conveniadas eram estabelecidas pela Secretaria de Desenvolvimento Social, inexistindo, na estrutura da Secretaria de Educação (SMED), instâncias voltadas para esse atendimento.

Uma importante iniciativa foi o *Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte*, que desencadeou um processo de discussão sobre a necessidade da criação dessas instâncias voltadas para a Educação Infantil: o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), da Secretaria Municipal de Educação (SMED) selecionou professores da rede municipal para compor um grupo de trabalho dedicado especificamente à Educação Infantil; outro grupo de trabalho foi criado vinculado à Coordenação de Política Pedagógica (CPP) da SMED; foram criados, ainda, em novembro de 1995, os Centros de Educação Infantil (CEI), para apoio pedagógico a creches e pré-escolas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1997; VIEIRA, 1998).

O Projeto *Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte* (PFEIBH), proposto pela Equipe de Creches da Fundação Carlos Chagas/SP, caracterizava-se por intervir nos diversos segmentos do atendimento em creches conveniadas, prevendo a formação de técnicos de instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, bem como de educadores, coordenadores e dirigentes de creches. O projeto consistiu de três grupos de trabalho: um dedicado a planejar, organizar e implementar ações de supervisão às creches conveniadas; outro, à elaboração do projeto de criação de um curso supletivo de primeiro grau (5ª a 8ª série) com qualificação profissional para as profissionais das creches conveniadas com a PBH; e o terceiro, que tomou sob sua responsabilidade pensar as questões curriculares para a Educação Infantil, o qual deveria subsidiar as

¹⁰³ A AMEPPE havia realizado diagnóstico anteriormente, com resultados próximos aos encontrados pelo estudo do IRHJP (DIAS; FARIA FILHO, 1990).

ações dos dois outros grupos. Havia ainda a intenção clara de, mesmo contando com a parceria de outras instituições atuantes na cidade, como a AMEPPE e o IRHJP, intervir nas estruturas das secretarias da Prefeitura de Belo Horizonte, especialmente na SMED, promovendo a institucionalização das ações desta secretaria nas creches conveniadas.

A criação do curso supletivo, em fevereiro de 1995,¹⁰⁴ acabou consumindo boa parte dos investimentos das instituições parceiras em decorrência da intenção de se criar um projeto de formação que assegurasse o caráter profissional da atividade, até então sem qualquer regulamentação por parte dos órgãos normativos da Educação. O acompanhamento do curso supletivo por parte do MLPC¹⁰⁵ foi importante para o desvendamento de uma nova linguagem, bem como de novas instâncias normativas e reguladoras das ações das creches e de suas profissionais. Desde o início, a intenção dos proponentes do projeto era de que o curso de formação profissional criado fosse reconhecido, com o propósito de romper com o caráter assistemático da formação para o trabalho em creches oferecida a esse segmento. A apresentação do projeto de criação do curso Supletivo¹⁰⁶ ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais visou conferir caráter de reconhecimento da formação profissional, ainda que em nível de Primeiro Grau¹⁰⁷. Nesse processo, foi possível ao movimento entrar em contato com esse universo da normalização no âmbito educacional, o que colidia com as formas de

¹⁰⁴ Todo o processo de criação, aprovação e implementação do curso supletivo encontra-se em: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS: 1997. Para uma análise da repercussão sobre as educadoras que participaram desse projeto, ver SILVA, 1999; 2001.

¹⁰⁵ Em reunião em 17/5/95, o MLPC formulou aos representantes das instituições parceiras a demanda de sua participação no Projeto (PROJETO FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL. Ajuda-Memória, 17/5/95). Houve outra reunião realizada em 26/5/95, cuja pauta era a definição de formas de participação do MLPC no projeto, como *Fórum de Coordenadores de Creches*, que possuíam trabalhadoras freqüentando o curso supletivo. Montou-se uma pauta de encontros MLPC/Projeto com temas a discutir. Dessa forma, o projeto criou uma instância de legitimação de suas ações sem, no entanto, proporcionar uma participação do MLPC nas instâncias de decisão. Além disso, esse Fórum constituía-se, também, espaço de formação de dirigentes/coordenadores, bem como para as necessárias negociações para a facilitação da freqüência das alunas ao curso.

¹⁰⁶ PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, Proposta ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais para a criação do curso regular para qualificação profissional do educador infantil de creche/similar, integrado a curso supletivo de ensino fundamental (5ª a 8ª série), 1995.

¹⁰⁷ A opção pela proposição da formação em nível de Primeiro Grau apresentava a dificuldade imposta pela LDB em vigor, que não reconhecia a formação profissional nesse nível de ensino. No entanto, o projeto se sustentou com base nos dados de escolaridade das trabalhadoras de creche que indicavam um grande contingente de profissionais (34%) que não possuíam esse nível de escolaridade. Mas desde o início as instituições responsáveis defendiam o Ensino Médio (na época Segundo Grau) como escolaridade mínima para os profissionais de creche (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1997).

encaminhamento de seus interesses até então, já que eram feitas sob argumentos políticos (SILVA, 2002).

O supletivo tornou-se, então, importante espaço de reflexão, uma vez que colocava como questão central o reconhecimento de que a atividade com as crianças nas creches deveria ser exercida por profissionais qualificados e reconhecidos. Desenvolvido por um período de dois anos e meio, esse curso permitiu contato permanente de grande número de educadoras de diversas creches da cidade, ampliando-lhes a visão de sua atividade. Tudo isso parece ter contribuído para um sentimento de maior valorização dessas profissionais, ao mesmo tempo em que tornou ainda mais evidentes as suas precárias condições de trabalho e de remuneração (SILVA, 1999; 2001).

1.1.5 Encontro Nacional de Educadoras de creches comunitárias e filantrópicas – 1994

O *Encontro Nacional de Educadoras* tem origem em encontros já realizados pela Fundação Fé e Alegria, com trabalhadoras de creches com as quais mantinha ações de formação e assessoria. Essa fundação propôs uma ampliação dessa atividade, por meio de uma articulação com outras instituições congêneres¹⁰⁸. A sua realização foi precedida de seminários preparatórios (foram previstos 6), nos quais construiu-se o projeto do encontro, definindo-se objetivos, critérios de participação e formas de organização. Realizado no Rio de Janeiro, em 11 e 12 de maio de 1994, o *Seminário Preparatório para o Encontro Nacional de Educadoras*¹⁰⁹ reuniu um número expressivo de instituições¹¹⁰.

¹⁰⁸ Relatório *Decisões do Seminário Nacional Preparatório para o Encontro Nacional*, Rio de Janeiro, 11 e 12/5/94.

¹⁰⁹ A comissão organizadora foi composta por: AMEPPE e MLPC, por Minas Gerais; Fundação Fé e Alegria, pelo Rio de Janeiro; Assessoria 5 de Pernambuco, pelo Nordeste. Fonte: MLPC. *Relatório do Seminário Preparatório para o Encontro Nacional de Educadoras, 11 e 12/05/94 (manuscrito)*.

¹¹⁰ Instituições presentes no Seminário: CAPC/Fortaleza, Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social (SACTES)/RJ, Centro de Libertação da Mulher Trabalhadora/Ibirité-MG, Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler (AMEPPE)/Belo Horizonte, Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC)/ Belo Horizonte, Fundação Fé e Alegria/RJ/Terezina, Cuiabá e direção nacional, Instituto de Desenvolvimento da Criança/Natal, Universidade Federal Fluminense, Visão Mundial, Associação

De acordo com o relatório desse seminário¹¹¹, a pauta previu um momento inicial de discussão do *Panorama do Atendimento à Criança de 0 a 6 Anos*, o que supunha um trabalho de levantamento de informações por parte das instituições participantes/parceiras em seus respectivos Estados/regiões. Em um segundo momento, discutiu-se a *Proposta do MEC para a Educação Infantil*, documento que continha uma proposta para uma política nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1993). Esse documento tornou-se imediatamente objeto de discussão entre as creches de Belo Horizonte, mediante diversas estratégias colocadas em prática tanto pelo MLPC quanto pelas ONGs de assessoria e órgãos da Prefeitura Municipal.

Parece evidente a intenção das instituições organizadoras e demais participantes de qualificar a discussão não apenas do ponto de vista prospectivo que a possibilidade da estruturação de uma política para a área anunciava, mas também de conhecimento da realidade do atendimento no País. Esse ponto parece-me importante, uma vez que aquele momento caracterizava-se pela existência de uma legislação, bem como de consensos em termos dos direitos das crianças ao atendimento em instituições públicas (dever do Estado) ao lado da ausência de legislação específica (LDB ainda em tramitação) e, conseqüentemente, da ausência de fontes definidas de financiamento para a área, situação que persiste nos dias atuais.

Nas conclusões da primeira parte do seminário apontou-se para a Constituição de 1988 como um *divisor de águas* na área da educação da criança de 0 a 6 anos. Destacou-se que a sociedade brasileira produziu avanços significativos na construção de direitos sociais para a infância, mas advertia-se para o fato de que, na prática *estavam estacionados*. Afirmava-se, ainda, que o “Estado deixou de pregar política compensatória, mas [o] discurso político é populista”.¹¹²

Em um momento em que havia a definição do direito constitucional à creche e pré-escola com a prescrição do dever do Estado de assegurá-lo, uma das preocupações que aparecem no referido relatório é a da “sobrevivência das creches sem que fiquem ao

Estadual Comunitária/Recife, MEC/COEDI (Ângela Barreto), Movimento de Creche de São Gonçalo/RJ, Assessoria 5/Recife. Cf. MLPC: Relatório do Seminário Preparatório para o Encontro Nacional de Educadores, 11 e 12/05/94 (manuscrito).

¹¹¹ RELATÓRIO *Decisões do Seminário Nacional Preparatório para o Encontro Nacional*. Rio de Janeiro, 11 e 12/05/94.

¹¹² RELATÓRIO *Decisões do Seminário Nacional Preparatório para o Encontro Nacional*, Rio de Janeiro, 11 e 12/5/94.

sabor da conjuntura política”.¹¹³ Ainda nas conclusões da primeira parte desse seminário encontra-se, no relatório já citado, a menção ao profissional da Educação Infantil, com clara referência à necessidade de construção de sua identidade: “Não reconhecendo sua identidade profissional, o trabalhador não avança na qualidade do serviço”.¹¹⁴ A identidade do profissional, e não apenas a sua formação (geral e específica), é referida como condição de avanço na qualidade do trabalho. A discussão sobre a qualidade do atendimento é incorporada pelo MLPC (VEIGA, 2001) e, como no caso da preparação para o *Encontro Nacional*, pelo conjunto das entidades envolvidas, em um momento em que grande parte dos pesquisadores da área voltava-se para a construção de referências para o campo educacional relativas ao atendimento em creches, havendo, inclusive, a introdução de literatura internacional a respeito.

Na segunda parte do referido seminário, dedicada à organização e planejamento do *Encontro Nacional* que seria realizado em setembro de 1994, dentre as questões discutidas estavam as referentes aos critérios de participação das pessoas envolvidas diretamente com o trabalho em creches. Definiu-se por assegurar um equilíbrio entre *educadoras* (as trabalhadoras que atuavam diretamente com as crianças) e coordenadoras e dirigentes. Em geral, nas diversas situações de debates da área, as coordenações, pela natureza de sua atividade na creche, têm maior flexibilidade e agilidade para participar. Além disso, dominam em maior grau o fluxo das informações, seja pelas atribuições da função, seja pelo estabelecimento de uma rede de relações também relacionada à função de coordenação e gestão das creches.

Nesse momento, a educadora emerge como o sujeito e o objeto dos debates, ainda que a comissão organizadora do *Encontro Nacional* não contasse com esse segmento representado. Havia, sim, o MLPC de Belo Horizonte e de São Gonçalo/RJ, mas sua representação não foi mencionada explicitamente como segmento *profissional de creche*. A busca de equilíbrio no que se refere à participação no *Encontro* parece expressar o desejo de assegurar a participação das *educadoras*, de modo que elas não ficassem sujeitas à definição de outros critérios por parte das creches que deveriam

¹¹³ RELATÓRIO *Decisões do Seminário Nacional Preparatório para o Encontro Nacional*, Rio de Janeiro, 11 e 12/5/94.

¹¹⁴ RELATÓRIO *Decisões do Seminário Nacional Preparatório para o Encontro Nacional*, Rio de Janeiro, 11 e 12/5/94.

liberá-las do trabalho para tal, o que evidencia o reconhecimento da desigual distribuição do poder nessas instituições comunitárias.

Outra definição importante desse seminário foi a restrição às instituições comunitárias e filantrópicas e a educadoras que atuassem com crianças da faixa etária de 0 a 6 anos. A delimitação precisa da faixa etária indica a absorção e a defesa da conceituação legal e acadêmica para a área, em uma tentativa de, a despeito de se contar, como vimos, com outros tipos de atendimento por parte das instituições (crianças de 7 a 14 anos, por exemplo), conferir especificidade ao atendimento em Educação Infantil, seguindo-se os parâmetros já estabelecidos pela organização da Educação Nacional. Já a especificidade ao comunitário e filantrópico merece outras considerações e indagações. Veja-se a definição de critérios de participação:

Os critérios de participação foram definidos no encontro preparatório e são os seguintes: a) Restringir às creches comunitárias/filantrópicas; b) Distribuir entre educadoras e dirigentes de entidade; c) Pessoas com capacidade de retorno e intervenção e com tempo de creche de, no mínimo, 1 ano.¹¹⁵

O que esse grupo pretendia afirmar? A legitimidade dessa rede para prestar o atendimento público? Ou explica-se pela necessidade de *discriminação positiva* das profissionais de creches comunitárias e filantrópicas? Por que não incluir profissionais de instituições públicas e particulares que atuavam com crianças de 0 a 6 anos? O que isso representa em relação à possibilidade de constituição de uma categoria profissional ou de sua inserção nas carreiras do magistério? Que orientações essas decisões indicam? Uma possível explicação está no fato de a organização do encontro ter sua origem no trabalho de ONGs tradicionalmente vinculadas à rede comunitária e filantrópica e às organizações populares de maneira geral. Ou seja, não se tratava de instituições vinculadas originariamente à Educação Infantil que direcionaram sua atuação para as creches comunitárias; ao contrário, foi a atuação nesse tipo de instituição (creches comunitárias), com os amplos objetivos já mencionados no capítulo anterior, que promoveu um direcionamento para essa temática. Instituições como a Fundação Fé e Alegria, a AMEPPE e a AACC definiam-se originalmente por uma atuação em setores

¹¹⁵ RELATÓRIO *Decisões do Seminário Nacional Preparatório para o Encontro Nacional*, Rio de Janeiro, 11 e 12/5/94.

populares, e a creche comunitária foi considerada importante espaço de atuação nesse segmento social.

É interessante observar, ainda, que o referido relatório, bem como o projeto do encontro¹¹⁶ mencionam como decisões relativas aos critérios de escolha dos representantes por parte das creches para a participação no evento, a capacidade de retornar os debates para a instituição (idéia de efeito multiplicador), a capacidade de intervenção, entendida como capacidade de participação efetiva nas suas atividades, elementos próprios às práticas de Educação Popular (DOÍMO, 1993).

Nesse momento de emergência da centralidade da questão do profissional para a creche, a mobilização parte das instituições de assessoria e do MLPC que buscaram uma articulação nacional das organizações da sociedade civil para discussão e intervenção na política de Educação Infantil. O projeto para realização desse Encontro diz o seguinte:

Desde o início de 1993 um conjunto de ONG's¹¹⁷ vem discutindo a possibilidade de promover um Encontro Nacional de educadores de creches comunitárias com o objetivo de criar um espaço de formação e troca de experiências para educadores que atuam com criança de 0 a 6 anos em vários estados do país.¹¹⁸

Os objetivos estabelecidos foram:

Objetivo Geral: Oferecer oportunidade de formação e troca de experiência para educadores populares das entidades comunitárias de atendimento à criança.¹¹⁹

Objetivos específicos:

Capacitar educadores de creche na área das políticas públicas;-
Produzir documento síntese com os princípios e propostas para a política de 0 a 6 anos;- Fortalecer a rede comunitária de atendimento à

¹¹⁶ ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES. Projeto, 1994.

¹¹⁷ As instituições parceiras listadas no Projeto do Encontro Nacional de Educadores de creche/pré-escola comunitária são: CAPC: Centro de Apoio a Projetos Comunitários de Fortaleza/CE; Assessoria 5 de Recife/PE; MLPC: Movimento de Luta Pró-Creche de Belo Horizonte/MG; IDC: Instituto de Desenvolvimento da Criança de Nalta/RN; CLMT: Centro de Libertação da Mulher Trabalhadora de Ibité/MG; Centro Comunitário Amigos do Serpa, São Gonçalo/RJ; Visão Mundial de MG, MS, RJ; Associação dos Educadores das Escolas Comunitárias de Pernambuco; SACTES: Serviço Alemão de Cooperação Técnica; Fundação Fé e Alegria do Brasil (Regionais: ES, RJ, MT, SP, BA, MG/AMEPPE). A Comissão organizadora era composta por: Fé e Alegria (MG)/AMEPPE; Fé e Alegria/Rio de Janeiro; Assessoria 5/PE e MLPC/BH.

¹¹⁸ ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES. Projeto, 1994.

¹¹⁹ ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES. Projeto, 1994.

criança pequena; - Propiciar troca de experiência entre educadores populares dos diferentes estados brasileiros.¹²⁰

Os temas previstos para a discussão foram:

a) análise de conjuntura geral e da área; b) política pública para a criança de 0 a 6 anos: b.1. Política pública para a infância; b.2. política municipal e legislação; b.3. política pública e movimentos Sociais; b.4. política de formação; b.5. currículos e programas em Educação Infantil.¹²¹

As conclusões do *Encontro* foram publicadas na *Revista do I Encontro Nacional de Educadores de Creches*¹²². Esta revista foi editada por uma jornalista contratada para fazer a cobertura do evento e o Conselho Editorial era composto por profissionais da AMEPPE. O objetivo da publicação, apresentado em seu Editorial, era:

[...] registrar as ricas reflexões e propostas produzidas ao longo do encontro e apresentar alguns componentes da difícil e diversificada situação das creches e pré-escolas comunitárias e do perfil de algumas daquelas mulheres que as colocam para funcionar.¹²³

Como se depreende do trecho acima e também pela própria temática do *Encontro* que se propunha discutir a *Política para a Educação Infantil*, a situação geral de funcionamento das creches comunitárias é que se constituía objeto de discussão, dentre as quais se encontrava a questão do perfil das mulheres “que as colocam para funcionar”. No entanto, é o próprio *Encontro* – e tanto o seu relatório¹²⁴ quanto a Revista vão mostrar – que vai levantar a necessidade de diferenciação dos diversos segmentos envolvidos, tocando-se na possibilidade de existência de interesses distintos. Em artigo publicado na *Revista do Encontro*, Alice M. Gontijo (1994, p.9), à época, assessora da AMEPPE, afirma:

¹²⁰ ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES. *Projeto*, 1994, p. 4.

¹²¹ ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES. *Projeto*, 1994, p. 5.

¹²² *Revista do I Encontro Nacional de Educadores de Creche*. Belo Horizonte: AMEPPE, Assessoria 5, Fundação Fé e Alegria/RJ, MLPC/MG, set. 1994, 18p. A ilustração da capa da Revista, criada por Mirella, apresenta uma casinha com chaminé, um bebê feliz na porta, 3 mulheres e um homem com semblantes alegres. Esse desenho acabou tornando-se uma logomarca das ações das profissionais de creche.

¹²³ *Revista do I Encontro Nacional de Educadores de Creche*. Belo Horizonte: AMEPPE, Assessoria 5, Fundação Fé e Alegria/RJ, MLPC/MG, set. 1994, p. 3.

¹²⁴ Relatório do *Encontro Nacional de Educadores de Creche/Pré-escola Comunitária*. Belo Horizonte, 19 a 23 de setembro de 1994, digit., 18 p.

A história de construção da rede de creches e pré-escolas comunitárias/filantrópicas se deu no espaço privado, particular, da ‘casa’ de pessoas bem intencionadas e de boa vontade, com forte espírito de solidariedade que devemos reconhecer. Porém, o outro lado dessa história também pode ser contado como mostra a realidade. As creches e pré-escolas são também espaço de trabalho para muitas pessoas, principalmente mulheres. Mas o momento que vivemos apresenta outros desafios a serem enfrentados por essa rede de atendimento a criança pequena criada no espaço privado. É preciso superar o atendimento só de boa vontade e profissionalizar o trabalho.¹²⁵

Também a pesquisadora Fúlvia Rosemberg, que participou do *Encontro* proferindo palestra e analisando os relatos das educadoras, chama atenção para o momento de distinguir os diversos atores dessa rede de atendimento:

Há uma necessidade de criação de organizações que congreguem de um lado os profissionais que trabalham com essas crianças e de outro lado as pessoas que dirigem as entidades, e que na minha perspectiva são grupos diferentes e às vezes tem interesses diferentes.¹²⁶

Como resultado do *Encontro*, elaboraram-se 53 propostas, das quais 25 foram agrupadas sob o título *Política de Educação Infantil*, 11 como *Formação do Educador* e 17 como *Papel da Sociedade Civil*. Observa-se nesse momento a ênfase na política de Educação Infantil como questão predominante, abrangendo o maior número de propostas, seguida por aquelas referentes ao papel da sociedade civil. As propostas relativas à *formação do educador*¹²⁷ (tratava-se de um encontro nacional de educadoras) foram em menor número, o que parece expressar que, naquele momento, a despeito da busca por destacar o segmento *profissional de creche*, ainda prevalecia uma visão de unidade de luta na área da Educação Infantil.

É interessante notar que todas as discussões e propostas do *Encontro* tinham como referência os avanços na legislação – Constituição Federal e ECA, e LDB em

¹²⁵ GONTIJO, Alice M. A rede comunitária em busca de reconhecimento e valorização social. *Revista do I Encontro Nacional de Educadores de creche*. Belo Horizonte, AMEPPE; Assessoria 5; Fundação Fé e Alegria/RJ; MLPC/MG, p. 8-9, 1994.

¹²⁶ ROSEMBERG, Fúlvia. Os desafios para a educação. Entrevista concedida à *Revista do I Encontro Nacional de Educadores de creche*. Belo Horizonte, AMEPPE; Assessoria 5; Fundação Fé e Alegria/RJ; MLPC/MG, p. 4-5, 1994.

¹²⁷ Nesse momento já está incorporado pela maior parte das pessoas ligadas ao atendimento em creches, o termo educadora, em substituição a crecheira ou monitora.

tramitação –, sendo o mais importante o reconhecimento do dever do Estado de assegurar o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas. No entanto, nenhuma das formulações e propostas é no sentido da reivindicação por creches públicas. Referiam-se apenas ao repasse de verbas, mencionavam a questão da gestão dos equipamentos e gerenciamento dos recursos e cobravam do Poder Público o respeito à experiência de trabalho em caso de concursos, seleções e normalização da rede de atendimento. O movimento, entendido de forma mais alargada, uma vez que compreende não apenas o MLPC, mas um conjunto de relações entre segmentos diferentes, contém múltiplos significados internamente, múltiplas formas de ação e modos de organização. Manter juntas essas diferenças exige o dispêndio de muita energia, conforme observou Melucci (1996, p. 13), para a criação de situações de reflexão e construção de referências comuns.

No item *Formação do Educador* as propostas referem-se à escolaridade, indicando o Ensino Médio (na época, Segundo Grau), como escolaridade mínima para as profissionais que atuam diretamente com a criança. Nesse documento, registrou-se que cabe ao Poder Público oferecer a possibilidade de conclusão dos estudos para essas pessoas, seguindo uma argumentação do direito universal à educação. O documento apresenta também uma proposta clara de organização dos profissionais:

É fundamental garantir aos profissionais condições de trabalho (salário, carteira assinada, carga horária, espaço físico adequado), além da formação específica para o trabalho. A organização da categoria profissional do educador infantil é papel preponderante da sociedade civil. A curto e médio prazo o indicativo é de organizar em nível de cada município, associações com o objetivo de articular as lutas pelo reconhecimento e valorização deste profissional.¹²⁸

E, ainda, na mesma linha do trabalho realizado pelos atores envolvidos de manter unido um grupo ou vários grupos, adotam-se símbolos das ações, como a criação do Dia Nacional de Luta por Creche (12 de outubro) e do Dia Nacional do Profissional de Creche (20 de outubro). Ainda como uma iniciativa de outras agências sociais

¹²⁸ *Revista do I Encontro Nacional de Educadores de Creche*. Belo Horizonte: AMEPPE, Assessoria 5, Fundação Fé e Alegria/RJ, MLPC/MG, set. 1994, p. 15.

envolvidas tanto com o MLPC, como movimento de congregação das creches e de luta por melhores condições de atendimento às crianças, quanto com as profissionais dessas instituições, como sujeitos de formação, a realização do *Encontro Nacional de Educadoras de Creches*, em 1994, foi um importante marco para esse segmento.

À medida que se amadureciam as reflexões sobre a Educação Infantil de modo geral, sobre a política para o setor e, especificamente, sobre o lugar do profissional nesse contexto, as ações ou intervenções em relação à área procuraram um caminho de maior regulamentação, mesmo que a LDB ainda não tivesse sido votada, mas a Constituição e o ECA já indicavam no sentido da regulamentação no âmbito da Educação.

1.1.6 Rede Nacional de Educação Infantil

A realização do *Encontro Nacional* proporcionou a mobilização não apenas de profissionais de creches de diversos Estados do Brasil, como também a articulação de instituições envolvidas com a questão da creche. Mesmo não tendo se consolidado, a iniciativa de constituir uma Rede Nacional de Educação Infantil foi uma ação importante no contexto de organização dos organismos populares e ONGs ligadas à educação da criança pequena, em cujo processo se evidencia um aprofundamento da diferenciação entre os diversos segmentos que compunham as creches. Em 26 de junho de 1995, quase um ano após o *Encontro Nacional*, realizou-se no Rio de Janeiro uma reunião da *Comissão Organizadora do Encontro Nacional de Educadores de Creches e Pré-escolas*¹²⁹. Em seu relatório, menciona-se a possibilidade da criação de uma Rede Nacional de Educação Infantil. Dessa reunião participaram as seguintes instituições: AMEPPE/MG, MLPC/MG, Assessoria 5/PE, Fundação Fé e Alegria, Articulação de creches de São Gonçalo, Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social (SACTES), Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul (PACS) e, como convidada, Wanda Engel, então secretária de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro, apresentada no referido documento como oriunda da área da Educação e de ONGs.

¹²⁹ Relatório da reunião da Comissão Organizadora do Encontro Nacional de Educadores de Creches e Pré-escolas Comunitárias, realizada no Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1995, 11p.

Essas instituições chegaram a elaborar uma *Carta de Princípios* para a *Rede Nacional de Educação Infantil*, cujos objetivos foram assim definidos:

Objetivos da rede:

Desenvolver ações que visem à garantia do direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, conforme expresso na Constituição Federal; intervir no campo das políticas de educação da criança de 0 a 6 anos; divulgar o direito à educação da criança de 0 a 6 anos.

Objetivo específico:

Lutar pela formação e profissionalização dos educadores de creche e pré-escola (regulamentação da profissão).¹³⁰

Em suas “Linhas de Ação”, propõe-se:

1. Formação/profissionalização do educador de creche e pré-escola;
2. Políticas de atendimento (formação, alimentação, salário, equipamentos, material pedagógico, supervisão, fiscalização, etc.);
3. Comunicação/organização interna;
4. Articulação externa e política.¹³¹

Verifica-se que, mesmo se autodenominando rede de Educação Infantil, a ênfase foi colocada sobre a questão da profissionalização, seja pela centralidade que ela adquire em razão das definições legais, seja porque as instituições envolvidas passaram a tomar essa dimensão de modo mais agressivo, ao que parece, a partir do Encontro Nacional de Educadoras.

A síntese do relato das instituições de Belo Horizonte (AMEPPE, MLPC E SACTES¹³²), informa que houve avaliações em algumas creches, a partir das quais iniciou-se “um processo de discussão sobre quem o MLPC representa: se as educadoras, as direções das creches ou as instituições”.¹³³ Desencadeou-se um processo de diferenciação dos segmentos, o que parecia ser um dos objetivos do *Encontro Nacional*, conforme mencionei anteriormente. É importante ter em mente que a articulação das instituições que possibilitou a realização do Encontro é também uma “resposta” ao momento político que caminhava para a regulamentação do setor, bem como uma

¹³⁰ REDE NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Carta de Princípios, [s.d.].

¹³¹ REDE NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: Carta de Princípios, [s.d.].

¹³² A representante do SACTES, Birgit Alex, atuava como assessora do MLPC/BH, como parte do apoio prestado por essa instituição alemã ao movimento.

¹³³ Relatório da reunião da Comissão Organizadora do Encontro Nacional de Educadores de Creches e Pré-escolas Comunitárias, realizada no Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1995, p. 9.

consequência de um processo de reflexão nascido da própria luta por creches de maneira geral, em que a questão do pagamento de pessoal e demais questões trabalhistas sempre estiveram presentes. É preciso lembrar também que houve, naquele momento, capacidade financeira, técnica e política das instituições envolvidas, especialmente das ONGs de apoio, para se articularem e promover a articulação nacional em torno da questão do profissional, seguindo-se uma tendência entre os movimentos populares de se constituírem em redes movimentalistas (DOÍMO, 1993; SCHERER-WARREN, 1993).

Essa articulação parece ter funcionado como forma de assegurar às creches e ao MLPC, bem como às educadoras: oportunidade de acesso a informações sobre o processo de regulamentação da área, bem como da construção de uma possível política para o setor; espaço e oportunidade para se envolverem no debate mais amplo da política de Educação Infantil; e condições de registro e sistematização da própria ação, uma vez que foram produzidos documentos importantes a partir desse processo, procedimento considerado fundamental na constituição do chamado campo da educação popular (DOÍMO, 1993). Além disso, evidencia-se a intenção de produzir maior visibilidade para a questão da creche e do profissional.

O questionamento entre as creches e profissionais de creche de Belo Horizonte, relatado no referido relatório (junho de 1995), a respeito do segmento representado pelo MLPC evidencia o início de uma diferenciação entre os diversos segmentos envolvidos. O MLPC, até então, tido como o porta-voz das creches, vê-se diante de uma problemática antiga – as condições de trabalho das profissionais das creches –, mas revestida de um sentido novo: trata-se agora de uma definição mais clara dos diversos lugares existentes em cada instituição, o que revela a complexidade das relações sob a denominação creche comunitária.

O que vamos ver em seguida é que, em Belo Horizonte, seguiu-se um processo de organização das educadoras que culminou na criação do Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil (GAPEI), sobre o qual pretendo discorrer em seguida, a partir da qual as tensões entre esses segmentos vão permitir explicitar os sentidos distintos atribuídos às creches comunitárias, bem como as ambigüidades do seu caráter comunitário.

2 AS PROFISSIONAIS DE CRECHE: experiência social

2.1 GAPEI: o MLPC como possibilidade (recurso) para o início do processo de organização das funcionárias das creches

Em Dubet (1996) encontramos, na noção de experiência social, a idéia de identidade como trabalho do ator na articulação de diversas lógicas do sistema social. Essas lógicas acontecem na realidade de forma concomitante e são os atores que se colocam, de acordo com os constrangimentos da situação, na posição de agir conforme cada uma delas. E na experiência das profissionais de creche vemos que, ao mesmo tempo em que elas se tornaram objeto da intervenção de agentes externos – cujas motivações extrapolam o campo específico do atendimento à criança e dos interesses das creches –, quando a questão da profissionalização se constitui no campo político, há um processo por meio do qual elas vão, progressivamente, passando de “objetos” da intervenção a atores (no sentido conferido por Dubet, como aquele que articula lógicas do sistema social).

Definido um campo de ação, os atores agem também conforme as oportunidades postas pelas situações em que se encontram. Tais oportunidades relacionam-se a fatores conjunturais, como a estrutura de oportunidades políticas, a existência de empreendedores, a extensão do equilíbrio ou da crise no meio (MELUCCI, 1996; 2001; DUBET, 1996). No entanto, esses fatores somente podem exercer influência sobre o ator se este for capaz de perceber e integrar essas oportunidades ao sistema de orientações que estruturam a sua ação (MELUCCI, 1996). O uso das oportunidades, na análise da experiência social, é parte da racionalidade instrumental da ação social, compondo a lógica de ação estratégica constituída a partir de uma representação da sociedade como campo concorrencial. De acordo com Dubet (1996), a identidade social pode também ser construída pelos atores como um *recurso*, e os meios encontrados por eles se ajustam às oportunidades abertas pela situação. Veja-se o depoimento de uma das lideranças das profissionais de creche a respeito do início do processo de mobilização desse segmento:

Participava do movimento (MLPC) assim: se o movimento fizesse um curso de formação política, [...] eu estava lá. Assembléias do movimento que pegavam questões que as creches deviam assumir pra poder reivindicar, eu estava lá também. Eu estava representando a creche, estava com outras pessoas da creche, mas era liberada pra participar. Então, antes do GAPEI, inclusive acho que se não fosse a participação dentro do movimento, e até os lugares, seminários, como foi o \ Encontro Nacional, [...] que teve a fala da Fúlvia (Rosemberg) que inspirou tudo isso. Eu acho que se não tivesse uma participação no movimento, pra que a ficha já fosse caindo ao longo, não se chegaria a isso.

Eu acho que o movimento, ele impulsiona, ele pulsa a gente, ele faz uma impulsão, joga pra cima, sabe? Ou deixa as coisas no ar e, [...] se eu peguei, então deixa eu chamar meus pares e vamos. Mas lá é um lugar que ferve assim. Eu acho que todos deveriam [participar] (Gessi, entrevista em março de 2002).

Aqui as oportunidades referem-se à sua participação no movimento, ainda que suas questões relativas ao lugar que ocupava na creche se referissem à sua condição de trabalhadora, funcionária da instituição. Em um segundo momento, a participação do *Encontro Nacional de Educadores* configurou-se também como uma oportunidade de acesso a informações e argumentos, agora relacionados às questões específicas do profissional de creche. Vê-se que, em razão de uma trajetória anterior de participação nos debates coletivos da área, houve uma correspondência entre os fatores conjunturais (mudanças na política da área) e suas orientações pessoais. Essa educadora, nesse momento, coloca-se nesse campo concorrencial, uma vez que admite que há uma luta possível, o que a leva à ação, a qual já conta com um processo de construção de identidade pela diferenciação do conjunto do MLPC – a identificação de que há pares, outras pessoas que compartilham a mesma condição:

[...] Se a gente unificar mais a coisa, [...] mesmo que não falasse a mesma língua, mas que visse a mesma luta. Eu acho que a gente conseguiria. O movimento é esse lugar, ele joga a bola, ele levanta a bola, eu vou tentar corta (Gessi, entrevista em março de 2002).

Essa educadora é uma das que, logo após a realização do *Encontro Nacional de Educadores*, iniciaram o processo de mobilização das profissionais como luta

específica, distinta da luta do MLPC¹³⁴. Inicialmente tratava-se de profissionais apenas da creche em que ela trabalha, a Assistência Social Kennedy (ASKE), uma creche comunitária com forte inserção na comunidade (SILVA, 1999). Como essa creche havia sido assessorada pela AMEPPE, as educadoras procuraram a profissional que havia se encarregado da assessoria. Essas trabalhadoras de creche manifestaram o desejo de se organizarem como segmento *profissional de creche*, obtendo o apoio pessoal da assessora da AMEPPE, o qual foi convertido em apoio institucional.

Esse grupo de educadoras se autodenominou *Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil* (GAPEI)¹³⁵. Em seus registros, arquivados na sede do MLPC, consta que o primeiro encontro ocorreu em 20 de maio de 1995, cujo objetivo expresso era “*divulgar o GAPEI*”.¹³⁶

As ações do grupo foram definidas de modo a realizar a reflexão a respeito do papel do educador de creche e resgatar a sua importância na instituição. Trata-se de um processo de auto-reconhecimento e autovalorização que conta com o apoio do próprio MLPC e das agências externas que historicamente apoiaram esse movimento. Assim, o grupo nasce contando já com algum reconhecimento, o que confere legitimidade às ações em direção a um processo de maior organização e delimitação de suas demandas e reivindicações. O próprio MLPC, no entanto, aparece como recurso importante para o processo de organização das educadoras, mesmo que a intenção do grupo fosse exatamente delimitar seus interesses específicos em relação aos interesses objeto das ações do movimento. Definiram-se, naquele momento, como *Grupo de Estudos*¹³⁷ e, em uma negociação com o MLPC, tornaram-se uma comissão do movimento¹³⁸, referendada em Assembléia do dia 02 de agosto de 1996: a comissão encarregada da dimensão da profissionalização das trabalhadoras de creches.

¹³⁴ Esse processo inicial está aqui descrito com base na minha experiência profissional, que permitia acompanhar as ações que se iniciavam, por meio do contato com a assessora que as acompanhou nesse momento e com base em depoimentos de Gessi.

¹³⁵ Ao final de 1999, o Grupo passou a denominar-se Grupo de Apoio aos Profissionais da Educação Infantil, como resultado de suas reflexões a respeito de quem pretendia defender, se apenas as educadoras ou todas as trabalhadoras da creche. Essa mudança será analisada no capítulo 4.

¹³⁶ GAPEI. Boletim Informativo, n. 1, jun 1996 e registros manuscritos.

¹³⁷ O endereço do grupo, constante do seu primeiro Boletim Informativo, é o da creche em que atuavam as educadoras que dão origem ao grupo. O Boletim anuncia, no entanto, que as próximas reuniões aconteceriam na sede do MLPC. GAPEI. Boletim Informativo, n. 1, ano 1, jun. 1996.

¹³⁸ O MLPC organiza-se atualmente em duas comissões: a Comissão de Assuntos Municipais do MLPC (COMAMM) e o GAPEI, caracterizado como comissão para os assuntos relacionados ao profissional de creche (VEIGA, 2001).

O caráter de recurso, de estratégia, fica claro no depoimento de uma das lideranças das profissionais de creche:

*Eu não consigo ver o movimento e o GAPEI (como uma coisa só), primeiro pelo nascedouro do GAPEI. Ele não nasceu dentro do movimento, não foi uma questão do movimento, uma discussão que partiu do movimento, não foi. O movimento vê a creche como um todo. Seus representantes, seus segmentos, todos um só. Foi uma oportunidade o movimento buscar assumir esse grupo como um grupo de trabalho do movimento, pra institucionalizar esse grupo, **pra gente poder ter o canal com o nome do movimento**¹³⁹. Então assim, ver colado, não tem jeito de ver. Principalmente porque o GAPEI um grupo singular, ele representa, ele apóia, ele busca a valorização do profissional. O movimento fala da creche com crianças, família, dirigente, funcionários, trabalhadores. A gente vê isso descolado, por exemplo: os trabalhadores têm que se organizar tanto quanto os dirigentes têm que se organizar pra gente cair numa negociação [...] não só com a prefeitura, mas com qualquer órgão financiador. Eu acho que a prefeitura não é o único, não dá conta, e a gente vai ficar nesse pingue-pongue com prefeitura e creche o tempo todo, mas acho que tanto as creches comunitárias quanto a prefeitura, que é o órgão executivo, o Poder Público, \\ deveriam buscar outras alternativas desse lugar existir. Não tem que ser só a prefeitura financiando. Eu acho, porque não dá conta mesmo. (Gessi, entrevista concedida em março de 2002).*

No segundo Boletim do GAPEI verifica-se a mesma idéia expressa acima por Gessi, segundo a qual o GAPEI é uma organização das profissionais distinta do MLPC, mas que a ele se associa como oportunidade para alcançar os objetivos do grupo:

Estamos de volta, e com uma boa notícia: o GAPEI (Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil), agora, é uma Comissão de Trabalho do MLPC. O Movimento reconhece a importância de realizar uma discussão aprofundada sobre a profissionalização do Educador Infantil e sua atuação no âmbito das creches comunitárias. Esta comissão, referendada pela Assembléia Geral do último dia 02, já tem até seu espaço, junto ao MLPC. [...] Queremos destacar a importância que é para o GAPEI a integração a este legítimo Movimento de Luta: somar a força dos educadores com a experiência do MLPC, significa abrir novas perspectivas de conquistas.¹⁴⁰

¹³⁹ Optei por transcrever trechos mais longos das entrevistas de modo a permitir o acesso ao raciocínio que a entrevistada realizou e não apenas ao ponto específico a que se refere a análise. Por isso, em alguns casos, utilizei negrito para destacar a referência específica ao assunto tratado.

¹⁴⁰ GAPEI. Boletim Informativo GAPEI: uma Comissão de Trabalho do Movimento de Luta Pró-Creches, n. 2, Ano 1, ago 1996.

O *Boletim Informativo GAPEI* passou a ser um importante instrumento de materialização da existência do grupo, bem como de comunicação e de mobilização das profissionais de creches comunitárias. As dificuldades de constituição do grupo são inúmeras e as anotações de reuniões expressam a preocupação em avaliar o andamento do trabalho do GAPEI, evitando que o grupo se desintegre. Evidenciam-se o trabalho e o dispêndio de energia para manter o grupo e suas ações, conforme observou Melucci (1996), referindo-se ao fato de que a ação e a identidade coletivas somente podem ser compreendidas como processo. Esse processo, muitas vezes, não se faz visível nas formas convencionais de registro e manifestação dos grupos, exigindo a busca de outras fontes de informação a respeito. Nessa direção, algumas anotações feitas por membros do grupo, demonstrando um exercício de reconhecimento mútuo e de autoconstituição, foram valiosas para a apreensão das condições em que as profissionais vêm tentando se constituir em atores reconhecidos na área do atendimento à criança pequena em Belo Horizonte. São fragmentos de discussões internas que revelam muito do processo de organização em que as questões práticas de funcionamento do grupo são tratadas como condição para a sua existência:

Falta de financiamento das ações; não teve clareza da luta; reuniões infrutíferas; pouca distribuição de tarefas; não atingiu as educadoras; perda de integrantes; número de pessoas e ações insuficientes; a coordenação do grupo deixou a desejar; pouca disponibilidade da assessoria (carga horária reduzida)¹⁴¹.

Conforme observou Prado (2002), com base em Klandemans (1997), o processo de construção da identidade coletiva (e da ação coletiva) ocorre por meio de um processo que vai da mobilidade à mudança¹⁴², envolvendo, na constituição do sentimento de pertença, o desenvolvimento de práticas cooperativas entre os membros do grupo, bem como a definição de uma rede de relações que vai contribuir com suas atividades. Assim, os registros denotam busca de soluções para as dificuldades relacionadas às próprias condições de manutenção do grupo. Essas mesmas notas

¹⁴¹ GAPEI. NOTAS [xerox de agenda] de reunião, 15 mar. 1996.

¹⁴² Esse autor trata mais diretamente da constituição da identidade política, referência que será retomada no capítulo 4.

estabelecem as seguintes relações: a ausência de clareza da luta e o fato de as reuniões terem sido infrutíferas seriam decorrência do fato de o grupo não haver atingido satisfatoriamente as educadoras, além da perda de integrantes, do reduzido número de pessoas/ações e da má distribuição das tarefas. Como solução, esses registros indicam a “conscientização” por meio de desenvolvimento de estratégias de comunicação com as educadoras, em que planejaram o envio de “carta para as educadoras (mensal), a realização de Assembléias trimestrais e a distribuição de tarefas”, bem como a eleição de uma nova coordenação para o ano de 1997.¹⁴³

Propugnaram ainda pela necessidade de estabelecimento de relações com instituições e pessoas que pudessem contribuir com o processo de organização relacionando aquelas já identificadas como possíveis para esse fim. Mencionaram, ainda, a necessidade de se instrumentalizarem para as ações, através de assessoria jurídica para “buscar informações sobre caminhos da profissionalização”. Para o financiamento do Grupo, previram a “elaboração de projetos” e a busca de “contribuições com amigos e instituições” (CUT/Mulher, André Quintão¹⁴⁴ e outros), bem como a divulgação do GAPEI, a realização do “*Dia do Amigo do GAPEI*” e a “participação em Encontros específicos”.¹⁴⁵ Ainda no ano de 1996, essas educadoras criaram o Boletim Informativo do GAPEI (com a idéia de que ele fosse bimestral). Por intermédio desse meio de comunicação com as profissionais de creche, o Grupo buscou dar continuidade à mobilização:

Para este ano, pretendemos dar continuidade a estas discussões e é fundamental que os educadores participem deste processo histórico, com sugestões, idéias e propostas. Este Boletim sairá bimestralmente. É importante que cada educador se manifeste, para que possamos realmente captar os anseios desta categoria que começa a se organizar.¹⁴⁶

Nesse mesmo documento, o grupo anuncia a formação do Grupo de Estudos “para amadurecermos a discussão sobre a profissionalização do educador infantil”, com reuniões mensais na sede do MLPC, já anunciando as três próximas reuniões (29/6; 20/7

¹⁴³ GAPEI. NOTAS [xerox de agenda] de reunião, 15 mar 1996.

¹⁴⁴ Ex-secretário municipal de Desenvolvimento Social e então vereador pelo Partido dos Trabalhadores.

¹⁴⁵ GAPEI. NOTAS [xerox de agenda] de reunião, 15 mar 1996.

¹⁴⁶ GAPEI. Boletim Informativo, n. 1, Ano 1, jun. 1996.

e 17/8/96). A promoção de “encontros de educadoras” adquiriu grande importância nesse processo, uma vez que, por meio dessa estratégia, procurou-se construir uma percepção de que fazem parte de um coletivo, buscando conferir representatividade ao grupo coordenador. O primeiro encontro do GAPEI, referido no *I Boletim Informativo*, ocorreu em 20 de maio de 1995, na sede do *Jornal dos Bairros*, no qual se referendou a importância das reflexões sobre o profissional de creche. O segundo *encontro* realizou-se em 8/7/95, “na tentativa de resgatar a importância do Educador na instituição creche”.¹⁴⁷ Esse encontro abordou a “qualidade do atendimento”, colocando questões sobre o educador e o profissional de creche em geral. Definiu como objetivos gerais da luta dos profissionais: “Reconhecimento social e profissional do Educador Infantil; Formação do profissional de creche; Formação da categoria do profissional de creche”. Fica claro o objetivo de trazer os profissionais para a discussão, resgatando-se o seu papel central para o atendimento das crianças em creches. O grupo que estava à frente vai buscando assegurar a participação do maior número possível de profissionais de creches comunitárias e filantrópicas, de modo a fazer com que o GAPEI adquirisse legitimidade e força para puxar a luta, agora específica, na defesa dos interesses das profissionais. Os objetivos do grupo, foram assim definidos:

Objetivos gerais: Reconhecimento social e profissional E.I; Formação do profissional de creche; Formação da categoria do Educador Infantil

*Objetivos específicos: Definir educador infantil x profissional de creche; Formação técnica e política (Grupo de estudos); Captar recursos via projetos; Assessoria jurídica; Continuidade da divulgação; Intercâmbio (simpósios, congressos, Rede Nacional); **Relação com as creches-educadoras-MLPC/ relações institucionais**¹⁴⁸. (Grifos meus).*

Esses *objetivos* expressam a busca pela constituição mesma do grupo, mediante estratégias de mobilização de recursos materiais e imateriais necessários para assegurar as condições objetivas de sua sobrevivência. Ao mesmo tempo, é o próprio objeto da mobilização que vai se definindo nesse processo: o reconhecimento social e profissional como objeto das suas ações.

¹⁴⁷ GAPEI. *Boletim Informativo*, n.1, Ano 1, jun 1996.

¹⁴⁸ GAPEI. Histórico do GAPEI, manuscrito, novembro de 1995.

O grupo desenvolve uma série de ações para a mobilização das funcionárias das creches, evidenciando estratégias de desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo, elemento fundamental da identidade coletiva (DUBET, 1996; MELUCCI, 1996). Nessa direção, iniciam-se práticas que visam materializar esse sentimento de pertença (PRADO, 2002) mediante o reconhecimento de interesses comuns, como manifestação em praça pública, comemoração do dia do profissional de creche e elaboração de formas de divulgação internas e externas ao grupo.

Duas dessas ações são destacadas em seus registros de discussões internas (inclusive notas manuscritas que foram destacadas e arquivadas no MLPC) como momentos importantes para o processo de constituição do GAPEI. Um deles refere-se à realização, durante o *Projeto Acontecer*, em julho de 1995, de uma peça teatral para divulgar o grupo perante um número maior de profissionais de creches. O outro foi a realização de uma manifestação em 20/10/95 (Dia do Profissional de Creche), na Praça Sete, no centro de Belo Horizonte, em que se conseguiu uma expressiva mobilização das educadoras e das creches, colocando em evidência a existência desse segmento profissional. Houve apresentação de peça teatral encenada por elas, cujo tema era o profissional de creche e as condições de sua atuação. Os registros mencionam o processo de preparação para essa manifestação como um momento importante na definição do papel do grupo.

Os registros sobre a constituição do GAPEI expressam a necessidade de suas integrantes de realizarem uma capacitação técnica e política para se tornarem representantes de um coletivo e empreender estratégias de luta e de defesa de seus interesses. Por diversas razões, dentre elas as dificuldades de aglutinação, os conflitos internos ao MLPC e também dificuldades financeiras, o grupo não conseguiu realizar um processo de formação contínuo. As dificuldades de organização autônoma relacionavam-se à ausência de lideranças representativas desse segmento, ao lado das questões financeiras que esse processo exigiria. Além disso, do ponto de vista político, o enfrentamento de diferenças com o MLPC não era algo tranquilo, já que significaria confrontar um movimento ao qual não se associava, pelo menos publicamente, a idéia de interesses opostos aos das profissionais. Esse aspecto remete às inúmeras indefinições da própria luta do MLPC, cujo objeto oscilava entre a manutenção das creches, a defesa das pessoas que nelas trabalhavam e a luta pelos direitos das crianças

(FILGUEIRAS, 1991; 1994; VEIGA, 2001). Márcia Veiga, ao analisar a constituição do GAPEI como uma comissão do MLPC, evidenciou a existência do temor dos dirigentes de creches de que o GAPEI representasse uma *forma sindical embrionária*, apesar de suas participantes, à época, manifestarem a consciência da fragilidade do grupo para seguir nessa direção. Além disso, ainda que a existência de um grupo que representasse as educadoras fosse reconhecida pelo MLPC como expressão de interesses também das creches comunitárias, sua consolidação poderia, aos olhos das lideranças desse movimento, vir a significar o seu enfraquecimento uma vez que ele já se encontrava em momento de crise (VEIGA, 2001, p. 59). Nessa direção, a incorporação do GAPEI ao MLPC adquire também o sentido de estratégia de controle deste último sobre as funcionárias das creches por ele representadas.

2.1.1 O direito à Educação Infantil de qualidade: condição de legitimidade das educadoras

Os registros de reuniões do GAPEI e dos encontros de educadoras de creche demonstram um esforço de constituição de referências a respeito da atividade por elas exercida, sempre de modo relacionado à qualidade do atendimento prestado à criança nas creches. De fato, as reflexões do grupo retratam o momento do debate a respeito da Educação Infantil, o qual se voltava para a construção de referências de qualidade para o atendimento existente, bem como para alternativas de expansão que superassem aquelas que até então haviam vigorado na área: a das soluções cuja orientação principal era o atendimento a baixo custo. Esses registros refletem também a incorporação dessa questão por parte do MLPC que cada vez mais associava suas reivindicações à qualidade do atendimento, agora entendida como algo mais do que a proteção e os cuidados básicos essenciais com a criança (VEIGA, 2001). Nessa direção, o grupo associa a qualidade do atendimento à profissionalização do educador infantil, refletindo o que a literatura da área veio desenvolvendo nesse mesmo período com maior intensidade. O conteúdo de um dos primeiros “folhetos” elaborados pelo grupo ilustra bem o caráter abrangente das questões abordadas no processo de organização:

Você sabia que...

- 1º) Na Grande BH não existe creche pública?
- 2º) De acordo com o Censo/91, existem 175.405 crianças de 0 a 6 anos. As creches comunitárias e filantrópicas conveniadas com a PBH atendem 9% destas crianças?
- 3º) As creches são mantidas precariamente, através de convênios, e/ou contribuições da própria comunidade?
- 4º) Os profissionais das creches recebem em uma grande maioria, um salário mínimo por mês para até 10 horas diárias de trabalho?
- 5º) É direito assegurado constitucionalmente, do trabalhador de creche, receber no mínimo um salário que seja capaz de atender as suas necessidades vitais básicas e as de sua família?
- 6º) Em Belo Horizonte, a rede conveniada a Prefeitura é constituída por 147 creches e nela os educadores infantis são possuem formação específica – 34% não completou o 1ª grau e mais de 30% não tem o 2º grau completo?
- 7º) Devido à situação escolar das educadoras de creches, a PBH, criou um supletivo de 1º grau que é composto por uma parte profissionalizante em Educação Infantil?
- 8º) Não há um reconhecimento da categoria do profissional de creche. Em Belo Horizonte, somente 50% do pessoal de creche possui em carteira assinada, com os direitos sociais garantidos?
- 9º) Existe o MLPC – Mov. De Luta Pró-Creche há 16 anos, com sede própria na r. Desembargador Cerqueira Leite, 16 – Salgado Filho BH –MG – Telefone – 312-1223?
- 10º) Foi criado recentemente o GAPEI, grupo de apoio a profissionalização do educador infantil?
- 11º) As creches comunitárias e filantrópicas são as instituições que mais atendem as crianças na faixa de 0 a 6 anos de idade? E mesmo assim, não há ainda, uma política de Educação Infantil que respeite os direitos fundamentais das crianças?
- 12º) De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, o Estado tem o dever de garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade?
- 13º) Segundo a lei orgânica, o Município tem a responsabilidade de criar, implantar, manter, supervisionar e fiscalizar as creches?
- 14º) As creches de Ibirité, após anos de luta, tem caminhado em direção à regularização trabalhista?¹⁴⁹

Já em uma situação de elaboração de suas questões, essas profissionais de creche apresentaram um trabalho no *IV Simpósio Latino-Americano de Investigação e Avaliação de Programas de Desenvolvimento Integral para Crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil*, realizados em Brasília, em novembro de 1996.

¹⁴⁹ *Você sabia que...*Carta aberta distribuída pelo GAPEI em manifestação na Praça Sete, em 20/10/95 – Dia do Profissional de creche.

Nesse texto, o grupo se apresenta afirmando que acredita ser preciso conhecer mais “sobre as questões que envolvem a profissionalização”. Nesse caso, a associação entre a qualidade do serviço e a profissionalização se faz não mais por meio da denúncia, mas incorporando questões relativas ao novo quadro institucional da área e de conhecimentos que se difundiam a respeito dos demais elementos que constituem o atendimento:

Existe todo um avanço na legislação e mentalidade brasileiras, que permite entender a creche não mais como um mal necessário, mas como uma instituição de defesa de direitos das crianças, o que exige uma maior qualidade no atendimento prestado.

A qualidade do atendimento, na concepção do GAPEI – Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil passa, inevitavelmente, por um investimento concreto na profissionalização dos trabalhadores que atuam em creches, além de uma reestruturação do espaço físico, do estabelecimento de modelos gerenciais que atendam às especificidades do equipamento e de um investimento na formação permanente em serviço dos profissionais.¹⁵⁰

Observa-se, então, que desde suas primeiras anotações como grupo que começava a se reunir, até a elaboração de estratégias de comunicação visando adquirir visibilidade, as profissionais tomam como argumentos, as questões globais que envolvem o atendimento em creche, cujo conhecimento constitui um *recurso* mobilizado para, nesse caso, construir a legitimidade de suas reivindicações. Os objetivos definidos para o grupo (citados acima) trazem o reconhecimento social e profissional como objeto de suas ações. Nesse caso, o reconhecimento refere-se à consideração efetiva da importância da atividade exercida por elas, o que explica a associação entre suas demandas e os direitos da criança a um atendimento de qualidade. É esse direito que legitima a luta por formação e reconhecimento profissionais. Esse grupo, então, mobiliza os recursos institucionais de que dispõe, no caso as agências de apoio, e o próprio Poder Público, que, como vimos, passa de uma relação de mero repassador de recursos no início do convênio para uma relação denominada

¹⁵⁰ SALUSTIANO, Andréa; RESENDE, Cláudia T.; SOUZA, Simoni J. de; LÉLIS, Vera Lúcia. *A luta pela profissionalização de educador infantil*. Belo Horizonte, 1996, digit., 3p. Trabalho livre.

parceria, na qual se atribui o papel de, entre outras ações, prestar assessoria e oferecer formação regular para as educadoras das creches.¹⁵¹

2.1.2 Orientações subjetivas relacionadas à ação coletiva

O conceito de identidade coletiva deve ser tomado não como referência a um dado empírico, mas como um conceito analítico, apropriado para a compreensão dos processos que levam os indivíduos a se engajarem em ações coletivas. No caso desta tese, além do fato de se engajarem, interessa compreender a direção que essa ação tem tomado, uma vez que é um processo que se articula a outros processos individuais e coletivos em um campo de ação: o atendimento à criança pequena em Belo Horizonte. Compreender a identidade coletiva supõe, dentre outros elementos, apreender os sentidos subjetivos que a compõem e que fazem com que os atores se mobilizem individualmente, bem como, no processo de organização, invistam energia para mobilizar recursos, reforçar valores, compartilhar crenças e desenvolver estratégias de defesa de seus interesses.

A experiência individual, apreendida mediante os discursos de educadoras entrevistadas para esta pesquisa, compreende uma complexidade de relações nas quais as pessoas se encontram. A conquista de melhores condições de trabalho e de valorização profissional configura-se como objetivo de todas elas e relaciona-se à própria transformação do campo do atendimento à criança, o que impõe maiores exigências, gerando também expectativas de reconhecimento. As exigências são geralmente mencionadas no que se refere à escolaridade e à habilitação profissional, bem como à qualidade do trabalho com as crianças na creche, esta última incrementada com a regulamentação da atividade e com o desenvolvimento do trabalho de acompanhamento das creches por parte do Poder Público (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/SMAS, 2001; DALBEN, 2002). Na experiência das educadoras, as exigências relativas à sua atuação destacam-se no conjunto das transformações da área,

¹⁵¹ PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/ SMAS. Política de educação infantil em Belo Horizonte: uma história contada pela Secretaria Municipal de Assistência Social – 1993-2000. Belo Horizonte, 2001, 148p.

uma vez que repercutem diretamente no cotidiano das relações com as crianças nas creches:

Há quanto tempo que existe essa luta das creches, quando que se falou dessa carga horária? Não. Todos agüentavam. Era um serviço como outro qualquer. Mas, em contrapartida, não se exigia tanto desse profissional a qualidade que a creche tem que ter. Hoje a gente fala de inclusão social da criança com necessidade especial. Nós temos aqui na creche duas salas que trabalham com crianças especiais. Tem duas crianças especiais. Então, assim, a professora, ela o tempo todo busca até um trabalho de autodidata mesmo. Ela busca informação, ela me pede pra conversar com a terapeuta da criança, no tratamento; então ela está investindo nela profissionalmente, sim. Mas chegou num ponto que ela (diz): ‘Se eu tenho que fazer tanta qualidade, onde que vem o reconhecimento?’ Até mesmo, já que não tem um reconhecimento salarial, um reconhecimento que esse meu trabalho, ele tem que ter um breque, pra eu poder estudar, pra eu poder me formar, pra eu poder fazer o meu planejamento de trabalho (Gessi, entrevista em março de 2002).

Porque antes, quem trabalhava, não tinha formação. Hoje não, a gente já tem que ter formação pra trabalhar com essas crianças. A gente não só oferece alimentação, como [também] o educar mesmo (Janaíce, entrevista concedida em março de 2002).

A consciência de um processo de mudança já ocorrido, portanto a existência de uma memória da creche na cidade, faz com que, a despeito das grandes dificuldades enfrentadas, haja também uma crença na possibilidade de conquistas relativas às suas condições de trabalho. Essa crença baseia-se, fundamentalmente, na memória da organização das creches construída pelo MLPC, que enfatiza as conquista que este obteve de reconhecimento por parte do Poder Público municipal, materializada na política de conveniamento. Como no depoimento abaixo, a visão a respeito das conquistas já obtidas – lembrando-se que as creches começam a funcionar com o trabalho voluntário – leva a educadora a pensar que *ainda* não é valorizada, e a conceber que sua conquista dependerá de um processo de construção. Ela articula uma memória e um projeto, condições que a levam a se mobilizar uma vez que está aí a possibilidade de ser sujeito (TOURAINÉ, 1996), de construir outro percurso:

Eu acho que a gente tem que construir. Até nós mesmos, porque a gente ainda, apesar do curso (habilitação em Educação Infantil, nível

médio, oferecida pela Prefeitura de Belo Horizonte), *a gente ainda não é valorizado como deveria. Mas eu acho que isso é um processo. A gente já conquistou muitas coisas. Eu acho que a sociedade vai abrir os olhos, e vai ver que aqui não é só cuidar e está muito bom...* [...].

São lutas assim que a gente imagina que não vai conseguir. Porque foi tudo luta. Carteira assinada foi luta das meninas, na época assim até GAPEI. [...] Foi muita manifestação. Assim, a creche vem conquistando uma coisa aí (Janaíce, entrevista concedida em março de 2002).

A minha visão política não só da questão da Educação Infantil [...], mas até de entender como que passa algumas negociações políticas, algumas questões políticas, foi através do movimento (Gessi, entrevista em março de 2002).

As conquistas relativas à situação trabalhista são interpretadas como uma conquista da creche. Na verdade, as negociações com o Poder Público para a melhoria do convênio são realizadas pelo MLPC¹⁵². Assim, são também as estratégias das creches, mediante um processo de organização e de mobilização permanente, as referências para se pensar na obtenção de conquistas para as profissionais. Essas profissionais mobilizam aqui a reciprocidade obtida pelo MLPC, que representa os interesses gerais das creches, para se sentirem também com legitimidade para formular suas demandas para o Poder público.

Caracteriza-se, assim, uma ambivalência, tendo em vista que o processo de organização pretendeu e pretende marcar a distinção entre os interesses das profissionais de creche e os das creches, representados pelo MLPC. Nessa direção, vemos que o MLPC significou um recurso importante para possibilitar um processo de organização das profissionais, bem como se torna referência para as elaborações individuais a respeito da creche na cidade; ou seja, a legitimidade conquistada pelo MLPC, por meio de um processo de reconhecimento recíproco entre este movimento e a Prefeitura de Belo Horizonte. Esse reconhecimento (do MLPC) funciona como indicador das possibilidades das profissionais e, portanto, como fator que contribui para uma atitude de engajamento.

¹⁵² Houve também um movimento inverso, em que a prefeitura passa a exigir o registro em carteira para firmar o convênio.

*Eu acredito na possibilidade da conquista do profissional de creche ser reconhecido como profissional. Porque é uma verdade. É um profissional que existiu sem ser profissional, é um profissional que buscou a sua formação para ser um profissional e é um profissional que vira profissional no seu dia a dia. Falta política, falta vontade, falta luta, falta engajamento? É culpa nossa que não levantamos a nossa bandeira de vez e tal? **Mas é possível** (Gessi, entrevista em março de 2002).*

Elas apontam a omissão do Poder Público como um dos fatores que contribuem para a ausência de valorização profissional. No trecho a seguir, Gessi relaciona a qualidade exigida para o atendimento ao profissional, cuja valorização não é satisfatória em decorrência do que ela chama de ausência de vontade política dos poderes públicos, denotando, então, entendimento da legitimidade de suas demandas.

*E falta essa vontade política dos poderes públicos, dos poderes que exigem que esse atendimento à criança pequena exista no município. **Não tem como a gente falar de qualidade sem falar desse profissional.** O bom profissional. Não tem como não ver o atendimento da criança de 0 a 6 em creche comunitária, como um atendimento específico, diferente de outras instituições que já estão, já existem e já são reconhecidas como instituições educativas, entidades educativas. Eu acredito (Gessi, entrevista em março de 2002).*

Que objetivos individuais, então, movem essas pessoas para um engajamento ou, pelo menos, para depositarem na ação coletiva a esperança de mudanças? Em todas as entrevistadas encontrei o objetivo de melhorar a qualidade de vida, o que se vincula diretamente à valorização salarial da função que exercem nas creches. No entanto, os sentidos individuais variam, o que também define a maneira como cada uma delas se coloca nesse processo de construção das referências da área em que se encontram; ou seja, os meios que acionam ou que acreditam ser eficazes para a conquista de seus objetivos são distintos e envolvem, também, níveis diferentes de investimento pessoal.

- *Projetos de Vida*

Ter no trabalho em creche comunitária o espaço no qual se encontram as possibilidades de relações que permitem o acesso à participação (isto era um valor

cultivado nos anos 80) levou Gessi a um alto nível de investimento, tanto no trabalho cotidiano na instituição quanto no processo de organização das profissionais, marcado por um forte investimento emocional. Ser educadora de creche é, para ela, parte importante da sua constituição pessoal, como se pode ver nos seus depoimentos:

Então, vai me formando em vários aspectos mesmo. Já fui mãe de creche. Sou uma pessoa que vai entendendo um pouco da política social do município também, de como é que parte essa luta de categoria, movimento de luta. Então, é uma formação assim, muito ampla.

[...].

Olha, do ponto de vista de formação pessoal, eu não sei se eu conseguiria ser a pessoa que eu sou, e que gosto muito de ser, se não fosse esse lugar. É um aprendizado, é lidar com tantas situações. Não tenho sombra de dúvida disso. Além de ser o emprego, o lugar que eu tiro o meu sustento. Eu preciso do trabalho., É incrível que a ASKE (creche em que trabalha) vai me formando enquanto mulher, enquanto cidadã, enquanto pessoa da comunidade (Gessi, entrevista em março de 2002).

Desde que se despertou para a imbricação entre as dimensões pessoal e profissional dos professores, no início dos anos 80, a literatura educacional passou a contar com inúmeros “estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 1992, p.15). Antônio Nóvoa reporta-se a 1984, data da publicação do livro *O professor é a pessoa* de Ada Abraham¹⁵³, bem como à afirmação de Jennifer Nias¹⁵⁴, já em 1991: “*O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor*”. Para ele, esse reconhecimento era a evidência de que, “mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor” (NÓVOA, 1992, p. 15). Para o trabalho docente, também no Brasil, esse reconhecimento significou uma guinada para aspectos pouco considerados até então. No caso da educadora de creche, em decorrência da ausência de profissionalização, considerar a pessoa era a forma a partir da qual se podia realizar a intervenção e a análise de suas práticas. O depoimento de Gessi, transcrito

¹⁵³ Conforme referência bibliográfica em NÓVOA, 1992: *Ada Abraham*. L'enseignant est une pesonne. Paris: ESF, 1984.

¹⁵⁴ Conforme referência bibliográfica em NÓVOA,1992: *Jennifer Nias*. Changing times, changing identities: Grieving for a lost self. In: Educational Research and Evaluation [R.Burgess, ed.]. London; The Falmer Press, 1991.

acima, introduz, no entanto, outro elemento: o de sua formação pessoal a partir do ambiente e do trabalho desenvolvido na creche. A experiência dessa educadora, como se evidenciou em todo o seu depoimento, está fortemente marcada por um universo de luta por direitos, por construção da cidadania, por superação da exclusão. O ambiente mesmo de criação das creches e do MLPC.

O seu depoimento permite verificar que a subjetivação, ou seja, a possibilidade de tornar-se sujeito passa por uma consciência de si e de uma representação do sujeito como possibilidade, ainda que os constrangimentos à sua realização se imponham na maior parte do tempo e das situações, conforme afirmou Dubet (1996). Ela expressa essa consciência e uma autovalorização atribuída à sua experiência na creche, a qual, por sua vez, parece ter construído, na sua trajetória, espaços e situações em que a oferta do atendimento à criança se faz a partir de uma representação do direito da comunidade, da mulher¹⁵⁵, da família e da criança. Gessi expressa ainda o orgulho de integrar uma instituição que goza o respeito e o reconhecimento da comunidade, orgulho que é constitutivo da sua pessoa, que permitiu, inclusive, associar sua experiência de mãe, mulher, e educadora, vivendo a creche com legitimidade.

Quando eu falo com a boca cheia de creche comunitária, essa comunidade, esse local, essa localidade aqui tem uma creche que é respeitada, que é um lugar de referência dentro da comunidade, da minha formação em vários aspectos da minha vida. Eu sou mulher, eu sou mãe, eu fui mãe de creche, meus filhos entraram muito pequenininhos aqui (Gessi, entrevista em março de 2002).

Entendendo o trabalho da creche como algo muito maior do que a relação cotidiana com a criança, Gessi incorpora as relações com a família, com outras instituições sociais como parte do seu fazer profissional. Em seu depoimento, ela ressalta ainda a repercussão da natureza das relações que o trabalho na creche exige sobre o seu desenvolvimento pessoal:

155 Por ocasião do dia internacional da mulher, em 2002, a diretoria da ASKE distribuiu entre as mães e funcionárias da creche um cartão com os seguintes dizeres: "Um dia disseram que eu deveria me calar e apenas sorri, porque meu sorriso bastava. Enjaularam-me numa prisão de grades de cristal, cercada de conforto e alienação. E estranharam que não fosse feliz. A paga pelo meu trabalho sempre foi simbólica e menor. E me pediram para continuar sorrindo e servil. Provei que penso com razão e sensibilidade e comecei a reagir. Assustaram-se. Hoje, não totalmente livre como gostaria, mas suficientemente forte para enfrentar a liberdade. Já não me prendem, porque resisto. Já não concordo, contesto. Luto pelo reconhecimento do meu valor. Sou tão meiga e feroz quanto me exigem. Experimento o gosto da criatividade e do sucesso, e eles não vêm apenas na cozinha. Fui à luta e respirei vida. Para quem não acreditava, ainda sorrio. Mas é por felicidade. Palavra de Mulher! (Autora desconhecida). Uma homenagem da Diretoria da Aske às mulheres que constroem nossa história. 8 de março./2002,,

A creche, Educação Infantil, creche comunitária. Significa muita coisa, porque, quando eu falo trabalho, o que significa o trabalho de creche, é que você não fica só nos muros da creche. Não tem como ficar. A mais alienada das pessoas ela aprende alguma coisa, extra creche. Ou seja, a relação que a mãe tem com o filho, você descobre os órgãos de encaminhamento, de defesa de proteção à criança. Você começa a falar com essa mulher da consciência que ela tem que ter enquanto mulher, de denunciar a violência, de não aceitar a violência contra ela. Você começa a respeitar a mulher que trabalha fora do lar e que trabalha, mesmo sem ter essa possibilidade de crescimento pessoal que a gente tem dentro da creche, ela trabalha mesmo somente pela sobrevivência. Não tem como o trabalho da creche ser só os cuidados e a educação com a criança. É muito maior que isso (Gessi, entrevista em março de 2002).

Não se trata, no entanto, de um processo contínuo de satisfação com a própria experiência. A ausência de valorização profissional tem pesado nas suas avaliações desse espaço, e ela manifesta a possibilidade de não permanecer atuando em creche comunitária:

Em Educação Infantil, olha, é o que eu sei trabalhar. Eu sei que eu sou uma profissional, muito das boazinhas (risos), na área da Educação Infantil. Mas eu não sei se eu quero permanecer em creche, não. Chega um momento que a gente se autovaloriza também. Eu não sei se eu quero continuar, profissionalmente falando, no equipamento creche. Creche comunitária, eu digo, creche comunitária. Educação Infantil está incluída (Gessi, entrevista em março de 2002).

Ela fala também do desgaste emocional que as relações na creche comunitária implicam, indicando momentos em que tem vontade de abandonar esse universo tão intenso:

Eu tenho muita vontade de abandonar. Muita vontade de falar: 'Gente, porque que eu estou me desgastando com isso, por que eu estou queimando a minha cabeça, por que eu estou machucando o meu coração, no relacionamento com pessoas que eu adoro'. Nesse mandato (dos dirigentes da creche) são pessoas que, fora da creche, a gente mantém uma amizade também. Então, dá vontade de (dizer): 'Estou fora'. Sabe, vou caçar qualquer outra coisa que não precise de muito investimento. Que não precise de pensar muito, nem desgastar tanto (Gessi, entrevista em março de 2002).

Mas, na seqüência desse raciocínio, ela retoma a satisfação que o ambiente da creche lhe proporciona, satisfação advinda da relação estabelecida com histórias humanas fortes:

Mas todo dia constrói uma relação nova. Hoje entrou uma criança, eu fazendo matrícula dessa menina, que ela é adotada, que a mãe achou que não ia ter filho. Depois que adotou, passaram-se 8 meses, ela engravidou, e ela me contando essa história e que a mãe biológica entrou em processo. Então, cada dia, a gente vive uma história (Gessi, entrevista em março de 2002).

Ela manifesta claramente uma avaliação em termos de custos e benefícios pessoais, concluindo que há mais ganhos do que perdas, uma vez que todo o investimento, inclusive no engajamento na ação coletiva, é pessoal. Essa avaliação insere-se em um conjunto de valores que orientam sua ação individual e a construção que ela faz da sua experiência, no sentido com que Dubet (1996) definiu esse termo: o da articulação de lógicas distintas. Como se pode perceber no trecho a seguir, ela articula seus interesses imediatos, como maior tempo com a família, possibilidade de lazer, com a crítica à submissão a que sua geração (e seu grupo social) está sujeita, referindo-se especificamente ao acesso a direitos sociais, como saúde e creche. Para ela, no entanto, há uma postura diante das condições sociais que deve ser construída, e sua intenção é superar e contribuir para a superação das condições de subordinação em que se vive:

Teve uma época que eu falei pra mim mesma que eu não ia queimar muito o meu filme com ninguém. Nem na minha família, que muitas vezes o tempo vira mais qualidade do que quantidade. Lazer é uma coisa quase inexistente, porque os fins de semana são dedicados às coisas que não foram feitas durante a semana.

*Mas existe essa perda, nesse sentido de, às vezes, desorganização até, da vida. **Mas eu me faço assim pessoa. É assim que eu me faço pessoa.** Com perdas e com ganhos, e talvez mais com ganhos, porque eu sou de uma geração, eu acredito que essa geração que está chegando aí vai se impor mais do que nós. Eu venho de uma geração que a gente tem que contentar com o que tem. Se o posto de saúde atende, beleza; se tem vaga na creche, beleza; se não tem também, eu também não mereço.*

[...].

Então eu acho que tem mais ganhos do que perdas. Porque quando a gente se coloca diferente, nadando contra a maré do que está e que a gente não concorda, eu acho que até pra

formação de outras pessoas que a gente se responsabiliza. Daquela companheira que não está entendendo nada dessa luta, dos filhos da gente, de ensinar ao filho: 'olha, você tem que ser um aluno bacana, que cumpre seus deveres, mas não deixa também o professor de lesar, porque você tem o dever, mas tem os direitos também'. Então, a gente vai construindo essa formação, no meio das pessoas que convivem com a gente. Na família, no trabalho profissional, na fila de um supermercado. A gente vai construindo isso, não deixando que haja tantas perdas, que a gente seja tão lesado, em coisas que a gente não deveria ser. (Gessi, entrevista em março de 2002).

Por meio do seu engajamento, ainda que com algum custo pessoal, ela busca contribuir, em alguma medida, para a transformação das condições sociais materiais e simbólicas de existência. Assim, ela o faz de modo intenso, assumindo a liderança, envolvendo-se com outros atores e em outros espaços, cuja experiência será abordada no capítulo 4, no qual tratarei da atuação no sindicato.

Como afirmei acima, há ainda outros sentidos que orientam a permanência em creche comunitária, bem como o engajamento na ação coletiva. Referem-se tanto à trajetória na creche e no MLPC quanto a projetos pessoais de vida. Janaíce, que também assumiu a participação no GAPEI (e, atualmente no sindicato), enfatiza seu interesse por obter um salário melhor, o que pode encaminhá-la para outra atividade.

Mas, assim, igual eu tenho em mente, o salário que eu ganho aqui, ele não vai me dar ênfase lá fora, de me aprofundar mais em Educação Infantil. Porque eu, saindo da escola agora, eu vou ter o curso, beleza. Estou habilitada a mexer com as crianças, só que eu quero mais! Eu penso assim, fazer um outro curso, arrumar um outro serviço, ganhando mais. Eu vou poder me habilitar mais, fazer uma outra coisa.

A minha visão, que eu tenho, é assim: que tem as vantagens e as desvantagens. As vantagens que a creche vai ter profissionais habilitados pra trabalhar com a criança, só que tem um problema: [...] o pessoal esqueceu um pouco desse profissional. Ele habilitou, só que não olhou a parte financeira. Porque ouve-se já, por aí: 'Eu vou acabar de fazer meu curso de Educação Infantil e vou pra uma escolinha particular'. E as escolinhas particulares também já estão procurando a gente com lupa mesmo (Janaíce, entrevista em março de 2002).

A creche é para ela um espaço de Educação Infantil do qual ela gosta muito, não demonstrando, como no caso de Gessi, uma imbricação entre seus projetos e história pessoal e essa instituição.

Mas, assim, sou apaixonada com essa área, quero aprofundar mais, em Educação Infantil, assim, e quem sabe até abrir um jardim, alguma coisa, porque eu gosto mesmo, gosto mesmo dessa profissão (Janaíce, entrevista em março de 2002).

Janaíce desenvolve em seu ambiente de trabalho formas de melhorar as relações, defendendo, assim, os interesses das funcionárias, em um movimento, como o descrito por Vianna (1999), em que o espaço da instituição possibilita também a articulação das identidades coletivas. Assim, aliada a outras colegas, mobilizou-se, inclusive, para eleger uma diretoria supostamente mais sensível aos interesses das profissionais, propondo mudanças, ainda que restritas ao universo da creche, antes mesmo de engajar-se na ação coletiva.

Eu comecei a ter atrito com algumas pessoas aqui dentro. [...] Eu comecei a não ter bom relacionamento. [...] Aí, veio uma troca de diretoria, que há dez anos, aqui na creche, não havia essa troca de diretoria. Porque elas conseguiam candidatos pra ser voluntários, então foi sempre a mesma, a mesma, a mesma. Só que essa diretoria não estava abrangendo as necessidades da gente. Que que a gente fez? A gente saiu, correu atrás, buscou as pessoas e a chapa 2 ganhou (Janaíce, entrevista em março de 2002).

Mesmo mostrando possuir outros horizontes mais compensadores do ponto de vista financeiro, procura intervir onde está atuando de modo a obter conquistas pessoais e coletivas. Demonstra, ainda, vontade de mudar a imagem da creche de uma instituição pouco qualificada:

A gente [tem que] trazer a sociedade, pra ela entender isso, pra ela estar com a gente como um todo, a gente estar um grupo só; eu acho que a gente precisa de estar mesmo revelando o que é o trabalho. Porque ainda tem muita pessoa que ainda não conhece (Janaíce, entrevista em março de 2002).

Sente-se desafiada pelo que chama de desconhecimento por parte da sociedade, a respeito do trabalho em creches, o que a impulsiona a um maior investimento no trabalho com o objetivo de ser valorizada:

Eu acho assim, por a gente não ser reconhecido, pela Educação Infantil ter pessoas ainda muito leigas sobre a Educação Infantil, eu acho que isso até me deu força. Pra quê? Pra estar assim, trabalhando bem, mostrando pras pessoas que a Educação Infantil não é só o cuidar. Eu acho que foi uma série de fatores. Sabe, eu acho que, quando a gente quer ser valorizado, a gente quer fazer o melhor possível pra isso (Janaíce, entrevista em março de 2002).

Também Gessi descreveu as intervenções cotidianas que geralmente faz para construir outra imagem para a creche. Além de falar sobre o que é a creche e sobre o atual contexto institucional (o do direito) em que ela se insere em diversas situações do cotidiano, ela o fazia como parte do seu trabalho na coordenação pedagógica, no período em que a exerceu. Por meio do seu discurso, pode-se verificar a absorção, na prática do atendimento, da mudança cultural que vem se operando nos últimos anos, relativamente ao atendimento à criança pequena em creches:

Na entrevista com os pais, quando a criança vai ingressar, a gente tem a ficha social, a matrícula. E a ficha social são três folhas, é um questionário, é uma entrevista mesmo. Quer dizer, a gente começa a conhecer a criança a partir daquilo que o responsável por ela está falando. [Estou] o tempo todo colocando isso: 'Olha, eu estou te fazendo essa pergunta, como que é a vida familiar - uma das questões é como é a convivência familiar -, eu estou te fazendo essa pergunta, não quero entrar na vida familiar de forma nenhuma, não se sinta invadido'. Mas muitas informações da sua criança, a gente começa a saber dessa criança, o que ela está carregando, está trazendo, a partir das suas informações (Gessi, entrevista março de 2002).

A gente já descobre [o tipo de demanda que a família tem] na entrevista. E outra questão dessa entrevista da matrícula, é por que procurou a creche. Porque não tem dinheiro pra pagar uma escolinha, porque não tem dinheiro pra pagar uma babá. Então, assim, se a creche foi a última alternativa da minha lista, foi a ela que eu recorri e tudo, meio que não estou muito feliz com essa alternativa que sobrou não. Então, tem toda a postura profissional: 'Depois da matrícula, olha, vou te mostrar o lugar, te apresentar a professora, mostrar a sala que seu filho vai ficar, que sua filha vai ficar, onde que

ela vai almoçar, onde que ela vai tomar banho, entendeu? Se você quiser vir, aqui tem toda a liberdade. [...] A gente precisa de esclarecer muitas coisas. Então, qualquer dúvida que você tiver pode perguntar a professora, pode perguntar as coordenações. A gente vai ter o maior prazer de esclarecer'. Então toda a oportunidade, o espaço que a gente tem pra mostrar que é uma instituição que trabalha com a criança, que está crescendo, que erra, sabe, Bel, que erra mas que está buscando acerto, sabe? Toda oportunidade que tiver pra provar isso, a gente vai usar (Gessi, entrevista em março de 2002).

Evidencia-se um *trabalho* com o objetivo de mudança da imagem do atendimento na creche e da atividade ali desenvolvida, denotando o empenho em reconstruir a própria identidade nas relações das quais participam. Fazem isso mediante, também, a busca de um reconhecimento externo da identidade que querem construir: a de que se trata de uma atividade qualificada. Os trechos a seguir mostram como *o falar* sobre o trabalho constitui uma estratégia de intervenção na realidade e de busca de reconhecimento social:

Nossa, se for pra eu falar, sabe, é muito bom ter uma pessoa como você interessada, em conhecer o trabalho da gente a estar junto com a gente, a querer se envolver com a gente. Porque eu acho que falta é isso: o interesse das pessoas. Eu gostei muito, muito mesmo de estar falando. Porque é um trabalho muito bonito (Janaíce, entrevista em março de 2002).

[...] As pessoas que são próximas da gente, que trabalham [na creche] e as famílias que são atendidas deixam esse tabu cair com o que eles assistem. Então, na minha casa, e essas famílias mais próximas do trabalho da creche viam com um certo preconceito e vão vendo, no dia-a-dia, que não é bem assim. Entendeu? Que é uma relação que a gente vai construindo profissionalmente, afetivamente, com a criança, com a família, a respeito da história e tudo (Gessi, entrevista em março de 2002).

O empenho nessa mudança de imagem, que supõe um grande esforço no trabalho cotidiano da creche, é algo para ela tão importante que, na seqüência desse relato, ela trouxe os conflitos familiares que ele vinha provocando:

Os meus filhos, uma vez pediram pra eu parar de levar serviço pra casa. Eles me pediram: 'Mãe, poxa!' Isso me deu uma baqueada, tipo assim, é verdade, permanece na creche o dia inteiro, vem pra casa no horário de almoço, tudo muito corrido, e chega em casa ainda tem serviço! Os meninos pediram pra colocar um freio. Que eu já não tinha tempo, já não olhava mais pra eles (Gessi, entrevista em março de 2002).

E, na mesma seqüência, retoma o trabalho de construção de outra imagem que transforma a visão sobre a creche:

Agora é legal, Bel, só colocar essa coisa da construção mesmo de como vêem a creche. Até os parentes da gente muitas vezes vêem isso mesmo, como um lugar que guarda criança, que é só olhar, é só brincar, é só vigiar. E quando vê a gente falando, tem oportunidade de ver o lugar que a gente trabalha e ver como que é o trato desse trabalho. [...] Eu acho muito interessante isso (Gessi, entrevista em março de 2002).

Outra educadora que se envolveu com o processo de organização das profissionais traz outros elementos que nos ajudam a compreender a pluralidade de sentidos subjetivos que unem pessoas distintas na mesma ação. A experiência de Cristina nos mostra outro lado que se torna mais evidente, inclusive, porque ela não permaneceu no GAPEI. Muito objetiva, ela indica que precisa do trabalho na creche para a própria manutenção. Deixa claro também que não pretende ser educadora de creche a vida toda:

Preciso. Mas , não é o que eu quero pro resto da minha vida. [...]. Assim, vai fazer três anos que eu estou aqui. [...] Eu tento outros campos. Na educação mesmo. Assim, eu já prestei vestibular duas vezes, agora eu fiz pra Letras, ano passado eu prestei pra Pedagogia. Eu quero aperfeiçoar mais, quero mudar. Não quero ficar assim (dizendo): 'Ah, estou em creche, é ótimo, é bom, quero ficar pro resto da minha vida', não. (Cristina, entrevista em março de 2002).

Logo de início, ela já indicou que tem outros objetivos, inclusive mostrando os meios que já procura acionar para alcançá-los, no caso, o acesso ao curso superior. Ao falar sobre si, fica ainda mais clara a relação estabelecida por ela com o trabalho em creches:

*Eu acho assim, eu venho percebendo, tem três anos que eu estou aqui dentro, e nos cursos, nas reuniões, eu acho que o pessoal que trabalha em creches é muito comodista. [Pensam assim]: ‘Ah eu entrei lá, estava precisando muito e tal, mas ficam um ano, dois anos, três anos, quatro anos, cinco anos; e eles não pensam em crescer e procurar uma coisa, eles mesmos, **não que a prefeitura coloque um curso** lá, mas por parte deles mesmo. Eu acho isso, eu luto muito pelo que eu quero (Cristina, entrevista em março de 2002).*

Na sua visão, as profissionais deveriam mobilizar-se individualmente para concluir a escolaridade, mesmo que ela própria tenha se beneficiado do programa de habilitação da Prefeitura de Belo Horizonte. Sua fala dá a entender certa impaciência de construir coletivamente as demandas e as reivindicações para direcioná-las ao Poder Público, como até então tanto o MLPC quanto o GAPEI vieram fazendo. Cristina inscreve os seus planos em um projeto de mobilidade. De acordo com Prado (2002), com base em Tajfel (1984), é preciso distinguir mobilidade e mudança para que os processos de mobilização social sejam compreendidos. A mobilidade funda-se em uma estrutura de crenças oposta à da mudança, apoiando-se na idéia de *permeabilidade do sistema* e na crença na possibilidade da passagem de uma posição social para a outra, *pela sorte, pelo mérito, pelo trabalho, pelo talento*, estrutura na qual a ação é geralmente individual (PRADO, 2002, p.59-60).

Dessa forma, sua participação no GAPEI esgotou-se tão logo ela percebeu as dificuldades da própria mobilização, não considerando a possibilidade de investimento pessoal em um processo penoso e lento de construção da ação coletiva. Considera que sua experiência no GAPEI lhe proporcionou grande crescimento pessoal, mas resolveu sair por não se dispor ao investimento necessário:

Eu entrei em 99 [na creche], tem dois anos. Eu entrei no GAPEI em 2000. E, assim, me ajudou a fortalecer essa idéia de creche, de militar em creche, de ir em reuniões fora. A gente aprende muito, a gente vê outras realidades. Quando eu entrei aqui, [...] eu pensei que certas coisas só aconteciam aqui dentro, e a gente vê que não é. Pessoalmente, foi um crescimento. Mas muito grande mesmo. Eu costumo falar mesmo com o pessoal que eu não quero participar dessas reuniões do GAPEI, para o bem da minha saúde mental. [...]. Eu vivia muito estressada. Durante os três anos que eu trabalho em creche, eu fiz uma auto-avaliação de mim mesma. Porque eu pensei que eu era uma pessoa muito paciente. Quebrei a cara. Eu não me

acho uma pessoa paciente. Tipo assim, pra lidar com as pessoas, adultos. Eu não tenho muita paciência, não. Eu pensava que eu tinha! [...] Eu acho que o adulto complica muito. Tem um caminho certo aqui, mas ele quer complicar, vai pelo errado, sabe? Eu não tenho muita paciência em lidar com isso. Esse descaso da categoria, eu não tenho muita paciência em lidar com isso (Cristina, entrevista em março de 2002).

Suas estratégias, ou os meios pelos quais ela age para conquistar seus objetivos encontram-se, assim, no plano individual. Ela utiliza os recursos pessoais e comunitários existentes e segue firme em seus objetivos de mobilidade:

Mesmo quando eu terminei o Segundo Grau, eu nunca parei, tentei estudar, fazer cursinho. No ano passado, eu fiz cursinho, mas não foi pago não. Porque como eu estava estudando no CFEI, então o CFEI é de 2ª, 3ª e 4ª, então eu tinha só 5ª e 6ª. Não daria pra eu [frequentar]. Eu não ia pagar pra ir só 5ª e 6ª. [...].

Eu estudava com minhas irmãs e algum pessoal, a gente conseguiu um cursinho todo sábado, lá na Igreja do Padre Eustáquio, todo sábado. Era beneficente, pras pessoas que estavam precisando e tal. Aí eu fui e fiz, pra ir quebrando o galho, fui estudando. Eu tenho essa necessidade de estudar (Cristina, entrevista em março de 2002).

O pertencimento a um “nós”, como condição para a ação coletiva é também uma condição na qual operam dimensões da subjetividade de cada ator individual. E, nestas, as relações estabelecidas individualmente articulam os projetos pessoais e uma memória, como é o caso da memória sobre a constituição das creches e do MLPC como resultado de lutas. A disponibilidade para a ação coletiva supõe uma aposta no campo na qual os sentidos subjetivos conferem à ação a sua significação individual e social.

Capítulo IV

PROFISSIONAIS DE CRECHE EM BELO HORIZONTE: os impasses na construção da ação coletiva

PROFISSIONAIS DE CRECHE EM BELO HORIZONTE: os impasses na construção da ação coletiva

Neste capítulo pretendo desenvolver a idéia de que a construção de uma identidade social por parte das profissionais de creche relaciona-se com uma memória construída pelo MLPC e outros atores que fazem parte do mesmo sistema de ação – o atendimento à criança pequena em Belo Horizonte. Essa memória, entendida como processo socialmente condicionado, no qual opera a interação entre processos de naturezas diversas (NIETHAMMER, 1997), vincula-se tanto a uma noção de conquistas por meio da organização e luta por reivindicações direcionadas ao Poder Público quanto a uma forma particular de conceber o universo do cuidado e educação da criança no espaço coletivo por meio de uma racionalidade distinta de outros contextos institucionais, o que as levou à construção de critérios de valorização e reconhecimento pelos quais estão lutando.

O foco, neste capítulo, recai sobre as profissionais de creche que integram hoje a diretoria do sindicato SENALBA, um ator coletivo que tem nos conflitos do mundo do trabalho a definição de suas ações. Essas profissionais revelam, então, no âmbito de um ator coletivo e de uma experiência coletiva, o sentido de sua mobilização em defesa da sua categoria e as estratégias que vêm empreendendo para isto. São, então, experiências individuais de pessoas que se deslocam do universo do atendimento à criança pequena para um universo propriamente político, no qual acionam suas identidades sociais e dão sinais da construção de identidades políticas. Como em toda a experiência social, esta comporta lógicas e sentidos diversos, seja entre os atores individuais que a compõem, seja relativamente aos diversos atores que compõem o sistema de ação do qual participam.

Nesse espaço, o do sindicato, e nessa fase do processo de organização das profissionais de creche, encontramos mais claramente a constituição de um modo de ação mais diretamente relacionado aos *interesses* pessoais e profissionais. Isso porque há aí, em razão da própria natureza das relações entre sindicato e empregadores, um processo de delimitação de *parceiros* e de *contrários* a tais interesses. Tanto os parceiros quanto os contrários podem se referir, com veremos, a atores concretos e também a situações institucionais que criam constrangimentos aos projetos e às ações

do grupo. Ao delimitar o modo de ação, no entanto, é bom lembrar a complexidade da experiência social, em que uma lógica ocorre ao mesmo tempo que outras, todas sociais, que os atores vão articulando, em uma atividade permanente de construir o seu lugar, a sua identidade. Assim como no processo coletivo é necessária a articulação das lutas dispersas que se configuram, os indivíduos também articulam lógicas distintas. Trata-se de uma continuidade analítica que não significa, no entanto, supor *um mecanismo de continuidade prática, de passagem do individual ao coletivo*, o que pode ser explicado por meio das teorias da mobilização de recursos. Estas, no entanto, não são suficientes para a apreensão do *que* mobilizam em si mesmos e o que se conserva da experiência social dos indivíduos, cujo *sentido*, conforme Dubet (1996, p. 228), “é o produto de uma actividade muito freqüentemente rotinizada, mas, apesar de tudo, uma actividade”.

No caso das profissionais de creche, essa atividade relaciona-se às suas vivências na vida pessoal e de trabalho, e que vão configurar os critérios de *valorização* que consideram legítimos e pelos quais lutam. A via sindical constitui opção por uma ação que admite a existência de um conflito. A resposta conflitual, no entanto, não existe como dado e precisa ser compreendida como resultado de um processo *identitário* (MELUCCI, 1996). E uma das dimensões da identidade é, segundo Melucci, exatamente a continuidade temporal do ator, em que ele percebe sua própria consistência e permanência entre um tempo T e T1, de modo a poder decidir que expectativas geradas em T foram desapontadas em T1. Além desse sentido de permanência no tempo, a mobilização do ator exige, como condição, que ele identifique as causas da discrepância entre a expectativa e a recompensa. Procurarei desenvolver, a seguir, a experiência de constituição do “nós”, que dá a essas profissionais o sentido da continuidade, em torno da qual constroem o *adversário* de sua ação. Trata-se de uma análise de um período curto e recente, mas que procura dar conta de um percurso que as profissionais de creche realizaram e que, mais do que conquistas materiais, adquire caráter simbólico. Essas conquistas serão analisadas na segunda parte deste capítulo, que procura, por meio dos depoimentos das profissionais de creche que passaram a integrar a diretoria do sindicato que representa as trabalhadoras de creches, compreender as orientações subjetivas para a ação coletiva. Aqui também, como no caso dos outros capítulos, a ordem de apresentação dos elementos segue uma lógica considerada mais adequada para a compreensão das questões abordadas e não de

prevalência, por exemplo, do contexto histórico sobre as experiências presentes. Ao contrário, são estas que exigiram a busca do percurso realizado.

1 A MOBILIZAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DE CRECHE: *nós*, quem?

Como desenvolvido no capítulo 3, sob o discurso da luta por creches, inicialmente, e da luta por manutenção das creches comunitárias, posteriormente, encontravam-se relações entre segmentos diferenciados. Essa diferenciação encontra-se não manifesta nas ações e discursos do MLPC que lutava por recursos para pagamento de pessoal, mas não tinha em suas instâncias a representação desse segmento nem há evidências de que as relações entre funcionários e direção das creches fossem um tema de elaboração do movimento. Nessa direção, a luta se configurava como sendo pela manutenção das creches a ele filiadas, sendo o pagamento do pessoal um desses elementos.

No processo de definições institucionais a respeito da creche, a qualidade do atendimento, relacionada à definição dos direitos das crianças e, após a LDB, que define as funções das profissionais de creche como funções docentes, novos elementos foram introduzidos nas relações entre as funcionárias e coordenações e dirigentes. Entra-se, então, em uma nova fase em que, reconhecida a diferenciação existente, marcada por interesses distintos definidos pela posição ocupada por cada segmento, as ações de um e de outro se inserem em um processo identitário mais claro. A relevância da compreensão desse processo reside no fato de que por essa definição passa a compreensão da natureza do trabalho em creches, cuja construção tem as marcas da história da creche de maneira geral, da história do MLPC e, fundamentalmente, das representações a respeito dos lugares da criança e da família na sociedade contemporânea. Neste item pretendo trazer a experiência de definição de “quem” faz parte do que vinha sendo por elas genericamente definido como *profissional de creche*, a quem o GAPEI pretendia representar.

O processo de construção de um *nós, profissionais de creche* envolve, como desenvolvido nos capítulos anteriores, não apenas aquelas pessoas que se enquadram nessa designação, mas cria e/ou reforça diferenças internas ao Movimento de Luta Pró-Creche. Nessa diferenciação, os processos de identificação constituem-se, também, de um trabalho dos atores (DUBET, 1996), mediante um esforço de conhecimento e de

elaboração de referências que articulam conhecimentos, interesses, valores e a história da qual fazem parte. Esses diversos elementos convivem em tensão. Expressam um desejo de mudança movido por interesses e pelos constrangimentos do novo quadro institucional da Educação Infantil e uma luta por conservar valores e situações que constituem uma memória que é parte da identidade dessas pessoas (MELUCCI, 1996, p. 85-86).

1.1 Conhecer-se para reconhecer: um trabalho de integração e auto-reconhecimento

Construir um *nós*, definir-se a si mesmo e ao grupo do qual faz parte implica duplo movimento de integração: da parte dos sujeitos individuais e da parte do grupo que se esforça para se manter e aglutinar aqueles que o constituem. Várias ações do GAPEI denotam esse esforço, dentre as quais encontram-se aquelas destinadas a promover o reconhecimento mútuo entre o segmento *profissionais de creche*. Em julho de 1996, as representantes do GAPEI realizaram um levantamento com os participantes do *Projeto Acontecer* a respeito da denominação constante na carteira profissional das profissionais de creches. Essa pesquisa resultou em um trabalho apresentado no *IV Simpósio Latino-Americano de Investigação e Avaliação de Programas de Desenvolvimento Integral para crianças de 0 a 6 anos e II Simpósio Nacional de Educação Infantil*, realizados em Brasília, em novembro de 1996.

Nesse levantamento, foram obtidos 310 questionários respondidos, indicando as seguintes denominações no contrato de trabalho registrado na carteira profissional: monitora: 160; educadora: 36; serviços gerais: 26; professora: 21; coordenadora: 17; auxiliares: 20; Outros: 30. As integrantes do grupo analisaram as respostas e constataram que as denominações nem sempre correspondiam à função efetivamente desempenhada pelas profissionais de creches que responderam ao questionário. Encontrou-se “monitor que atua na cozinha, cantineira que assume turma de crianças, serviços gerais que desenvolvem funções educativas”¹⁵⁶. Essa “disfunção” foi associada por elas a problemas de gerenciamento e organização das creches, mas,

¹⁵⁶ SALUSTIANO, Andréa; RESENDE, Cláudia T. de; SOUZA, Simoni J. de; LÉLIS, Vera Lúcia. *A luta pela profissionalização de educador infantil*. Belo Horizonte, 1996, p. 2. Digit Trabalho livre.

fundamentalmente, a questões trabalhistas que pela primeira vez aparecem explícitas em um documento, indicando a existência de um conflito entre dirigentes de creche e suas funcionárias.

Mas em parte também por uma estratégia administrativa demonstrada nos dados, em que a imprecisão ou definição abrangente da denominação como serviços gerais é utilizada como forma jurídico-administrativa, sugerida por sindicatos e contadores, de enfrentamento de possíveis causas trabalhistas.

Ora, o consentimento explícito ou implícito por parte dos trabalhadores com estes arranjos aliados à falta de definição de função, a ineficiência de cursos de formação [...], só pode convergir em um problema de identidade, em que o trabalhador não se reconhece nas atribuições cotidianas, e nem entre si, enquanto um coletivo de trabalhadores.¹⁵⁷

Elas, então, percebem a imprecisão das formas de designação das funcionárias das creches como um elemento que impede o reconhecimento mútuo, e a explicitação do problema traz uma interpretação que indica interesses distintos, e não apenas uma indefinição conceitual. Ou seja, elas explicitam uma interpretação dessa situação como estratégia de proteção das instituições que descumprem obrigações quanto aos direitos trabalhistas das funcionárias.

As conclusões do texto expressam que o grupo procura fazer uma crítica à situação existente e, ao mesmo tempo, explicitar o conceito que tem do educador de creche que, para ele, possui características que são únicas e que o diferenciam de outras profissões correlatas.

1. Existe uma variedade de denominações que expressa a diversidade e complexidade de serviços prestados por este equipamento. É justamente esta diversidade de serviços o que torna a creche um equipamento único e essencial.
2. É significativa a ausência de uma denominação consensual para designar o profissional que trabalha nas funções educativas da creche, sendo que algumas denominações usadas conferem uma grande versatilidade ao profissional, como forma de um mesmo trabalhador ser remanejado em várias funções.
3. A variedade de denominações não significa especificidade ou especialização das funções, muito pelo contrário, evidencia indefinição, imprecisão e ambigüidade.

¹⁵⁷ SALUSTIANO, Andréa; RESENDE, Cláudia T. de; SOUZA, Simoni J. de; LÉLIS, Vera Lúcia. *A luta pela profissionalização de educador infantil*. Belo Horizonte, 1996, digit., p.2. Trabalho livre.

4. **Por ser a única categoria profissional que engloba as funções de educar e cuidar, simultaneamente, é necessário que o educador infantil seja diferenciado de outras profissões afins (professor, babá, atendente, serviços gerais, etc.).**

5. É necessário se construir uma Política de Educação Infantil que contemple a formação escolar, as condições de trabalho e a questão salarial dos educadores. Esta política tem que considerar que, a despeito do grau de escolaridade, um fator tem nos intrigado nesta trajetória do GAPEI: **o bom educador traz consigo, princípios de justiça social, que se traduzem em identificação com a instituição em que trabalha e um grande comprometimento com a questão do direito da criança.** Estes princípios não são testáveis ou mensuráveis, mas muito percebidos no cotidiano das creches ¹⁵⁸ (grifos meus).

No item 4 da citação acima fica clara a influência dos trabalhos acadêmicos aos quais tiveram acesso em processos de formação e mesmo no debate político daqueles anos, que reuniram em espaços comuns de discussão, em Belo Horizonte, técnicos do Poder Público, pesquisadores reconhecidos da área, representantes do MLPC e de ONGs que atuavam na área.¹⁵⁹ Em todos esses espaços, as discussões a respeito do profissional giravam em torno da necessidade de superar a dicotomia entre cuidado e educação, procurando evidenciar a inadequação de todos os profissionais que até então existiam no campo da educação e da assistência social (CAMPOS, 1994).

O primeiro tema de estudo estabelecido pelo grupo foi o *Perfil do profissional de creche*¹⁶⁰. A discussão foi orientada pelas seguintes questões:

- 1) Que diferenças o grupo vê entre o professor e o educador de creche?
- 2) Quais os critérios e as habilidades necessárias para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos?
- 3) Qual a importância do profissional de creche na qualidade do serviço oferecido às crianças e às famílias?¹⁶¹

¹⁵⁸ SALUSTIANO, Andréa; RESENDE, Cláudia T. de; SOUZA, Simoni J. de; LÉLIS, Vera Lúcia. *A luta pela profissionalização de educador infantil*. Belo Horizonte, 1996, digit., p. 3. Trabalho livre.

¹⁵⁹ O Encontro Técnico realizado pela COEDI/MEC, no antigo IRHJP, sobre *Formação do Profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994a), foi um desses momentos. Vários outros foram criados pela PBH. O *Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte* também proporcionou vários encontros entre esses diversos atores, além da participação no Simpósio em Brasília, conforme já havia me referido.

¹⁶⁰ Questões colocadas em diversos espaços aos quais o MLPC tinha acesso, como o Encontro Técnico, já referido.

¹⁶¹ GAPEI. Grupo de Estudos sobre Educação Infantil, 20 abr. 1996, manuscrito.

Verifica-se um esforço de incorporação das questões substantivas construídas e sistematizadas pela produção acadêmica da área, na busca por maior qualificação dos discursos e das práticas por elas empreendidas. Os documentos produzidos pelas profissionais de creche expressam a consciência da necessidade de precisar as habilidades que permitam orientar suas ações no campo ao qual pretendem integrar-se efetivamente e de modo socialmente reconhecido. Parece haver um movimento de constituição de identidades no qual o grupo buscava, ao mesmo tempo, refletir sobre as habilidades necessárias à sua atividade e diferenciar-se de outra correlata: a do professor. O grupo não se perguntou inicialmente qual deve ser o papel do professor ou do educador de creches e pré-escolas, mas qual a *diferença* entre o educador de creche e o professor. Observa-se que o caminho que vai sendo construído pelo grupo quer conservar dimensões da trajetória do *profissional* de creche comunitária, instituição à qual vincula a sua identidade, e não à profissão constituída no Magistério ou a atribuições mais genéricas do profissional em instituições educacionais (SILVA, 1999).

A memória construída sobre os processos constitutivos do campo da Educação Infantil é um elemento fundamental tanto para a compreensão dos processos de significação do presente quanto para a construção dos projetos (NIETHAMMER, 1997) para o coletivo. Para esse autor, as identidades, não sendo redutíveis à memória, não podem, no entanto, prescindir dela. É a memória que assegura um sentido de permanência, elemento constitutivo da identidade conforme Melucci (1996), permitindo a integração dos indivíduos a um nós (MELUCCI, 1996; DUBET, 1996). Além disso, é, em certa medida, com base na memória que o futuro pode ser construído, na medida em que ela integra a percepção sobre si mesmo – um auto-reconhecimento –, proporcionando o sentimento de pertença que autoriza os indivíduos a intervirem no campo de ação. Em razão das transformações relativas ao atendimento à primeira infância, especialmente de sua institucionalização, as profissionais de creche vivem um processo de desqualificação de uma habilidade e de um saber que, em certa medida, julgavam possuir. Nessa direção, a memória que é construída pela própria pessoa ou pelo grupo e aquela que é apropriada desempenham a função de um recurso de legitimação das demandas das profissionais de creches. Assim, a memória é um trabalho e integra articulação das lógicas de ação na experiência social dessas mulheres que buscam intervir no sistema de ação de que participam.

Dessa forma, não é suficiente que elas demarquem a diferença entre sua prática e o trabalho do professor para definir-se a si mesmas. Outro elemento da história das creches se faz presente: aquele segundo o qual havia certa igualdade entre todos que trabalhavam na instituição. Desde o início, o esforço do grupo foi o de caminhar na reflexão sobre sua identidade nesse campo, mas procurando resguardar algo que vinha sendo construído pelas creches comunitárias, que enfatizava a dimensão educativa de todas as funções nela exercidas. Entre as deliberações e propostas aprovadas no *III e IV Encontro dos Profissionais de Creches Comunitárias de Belo Horizonte e Betim*, realizados já após a promulgação da atual LDB, encontramos:

1. Classificação e garantia de que cada função dos profissionais na carteira de trabalho seja diferenciada, conforme o papel e a atribuição de cada um. **Todos são educadores infantis, porém cada um na sua função**¹⁶² (grifos meus).

Refletindo sobre quem faz parte do que as lideranças denominam a profissional de creche, observa-se que há elaborações distintas entre elas. No entanto, o que prevalece é o entendimento de que a profissão professor não contempla a natureza do trabalho na creche e que, além disso, elas se sentem representantes de todos os segmentos que atuam nas creches comunitárias. No espaço do coletivo, as manifestações de incômodo com a identidade do professor, como visto no capítulo 2, se mantêm e vão, em alguma medida, direcionar a ação do GAPEI:

*Eu não me enquadro nessa categoria de professor já estabelecida, já regulamentada, não me sinto esse professor. Eu penso em talvez, até o termo ser educador infantil, educador em creche, estabelecido, regulamentado, ou professor, alguma coisa que caracterize esse profissional [de forma] diferente do professor que já é colocado, eu sempre bato nessa tecla.[Se] educador não é profissão, por que não vir a ser [por meio do] profissional de creche? Então, essa regulamentação passa, sim, pela carga horária, pela nomenclatura, pela denominação, pelo trabalho específico, do **reconhecimento desse profissional também não só como o professor, mas todos os profissionais de uma entidade**, que são sempre chamados de educadores. A cozinheira não é uma cozinheira comum, a faxineira tem também um trabalho educativo o tempo todo no dia-a-dia (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).*

¹⁶² MLPC. *Deliberações e Propostas ...* 26 mai. 1999 e 17 set. 1999.

A compreensão da maneira pela qual esse grupo valoriza outras funções necessárias ao funcionamento da creche deve considerar o processo de criação desse atendimento, conforme visto no capítulo 1. Resultado da transposição para o espaço do bairro, de problemas enfrentados no ambiente doméstico, as creches foram criadas a partir das condições precárias, em que poucos recursos, apesar de não serem considerados adequados, tornaram possível construir uma resposta coletiva a uma situação emergente vivida por famílias e crianças nas periferias urbanas. Nesse contexto, a valorização das funções seguiu, inclusive, uma racionalidade distinta daquela que vigora em outras instituições. Ou seja, as funções manuais menos valorizadas do que aquelas que, em princípio, seriam as funções educativas, funções cujas habilidades eram fruto da experiência doméstica das próprias fundadoras das creches. Geralmente eram mulheres mais velhas, já com os filhos crescidos e que, naquele momento da vida, já não mais dependiam desse tipo de instituição, mas acionavam os mecanismos locais existentes, num contexto de oportunidades que se apresentavam, para assumirem, no espaço do bairro, essa função: a da guarda e educação da criança pequena (VIEIRA; MELO, 1989). Dessa forma, a ausência de definições claras para a delimitação das funções exercidas na creche expressava, também, uma concepção que prevalecia entre as mulheres que criaram creches: tratava-se de um serviço para o qual elas estavam, em alguma medida, em condições de exercer, memória que elas lutam por preservar.

E, mesmo quando todo o desenrolar da luta por creche vai integrando outros elementos, o que vai fazer culminar no entendimento de que creche é educação básica, permanece a força do ideário (presente em nossa cultura) de que a criança pequena é questão privada e, especialmente, responsabilidade antes feminina do que profissional. Nessa direção, a função de cozinheira, por exemplo, é muito valorizada, tendo em vista o peso que a nutrição tem quando se trata de crianças muito pequenas. Pude compreender essa dimensão ao acompanhar uma assembléia de dirigentes de creches para a discussão da *Convenção Coletiva* assinada pelo SENALBA e pela Federação

Nacional da Cultura (FENAC)¹⁶³, na qual se discutiam os valores mínimos a serem pagos a cada função: uma dirigente de creche, discordando dos valores, disse que pagaria um valor maior para a cozinheira, não para a educadora.

Esse ideário, essa forma de conceber o cuidado e a educação da criança pequena, entra em conflito com as definições legais para área, bem como para a defesa da necessidade de saberes e competências específicos para o profissional que se responsabiliza diretamente pela criança na creche.

1.2 Sindicato e creche: um diálogo difícil

A busca por inserção no universo sindical nesse momento postula a indagação a respeito das razões da ausência desse ator – o sindicato – tanto no campo da luta por creches quanto na defesa das trabalhadoras dessas instituições, o que exige uma compreensão da participação das questões de interesses das mulheres trabalhadoras no movimento sindical. Em Belo Horizonte, foi realizado, no período de 18 a 20 de abril de 1989, o Seminário *Os Trabalhadores e a Creche*, promovido pela AMEPPE, organizado em três blocos: a) “A educação da criança de 0 a 6 anos e a nova constituição”, a qual contou com representantes do Ministério da Educação, da Frente de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FDDCA/BH), da Legião Brasileira de Assistência (LBA); b) “Os trabalhadores e a questão da creche”, que contou com convidados da Comissão da Mulher Trabalhadora da CUT/SP e Serviço de Orientação à Família, do MLPC de Belo Horizonte, e de um vereador do Partido dos Trabalhadores (PT); c) e “A proposta educativa das creches e pré-escolas para os filhos dos trabalhadores”, contou com a participação de uma professora da PUC/RJ, uma professora da FAE/UFMG e de uma funcionária da AMEPPE¹⁶⁴. Não localizei, no entanto, nos arquivos do MLPC, indicações de que houvesse mobilização de sindicatos

¹⁶³ Será analisado adiante.

¹⁶⁴ Cartaz do Seminário: *Os Trabalhadores e a Creche* – 18,19 e 20 de abril de 1989. Promoção: AMEPPE. Apoio: Mensen in Nood (Cáritas Holandesa). Participantes constantes da programação: Vital Didonet (MEC/Brasília); Mercês Mesquita (FDDCA/BH); Márcia Romero (LBA); Nalu Faria Silva (Comissão da Mulher Trabalhadora da CUT/SP e Serviço de Orientação à Família); Alenyr Corrêa (MLPC/BH); Patrus Ananias (vereador PT-BH); Solange Jobim (PUC/RJ e setor de pré-escolar do MEC/RJ); Nelcy das Neves Ramos (FAE/UFMG) e Maurilane de Souza Biccas (AMEPPE). O seminário foi realizado no auditório da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, no centro de Belo Horizonte, no horário de 19 às 21h30.

junto com o movimento em torno da reivindicação por creches para os filhos de seus trabalhadores.

Em vários estudos tem-se procurado desvendar as possibilidades, limites e contradições da participação feminina no campo sindical, estabelecendo interfaces entre este e os demais movimentos sociais, especialmente o movimento feminista. Em estudo sobre creches e berçários em empresas privadas paulistas, em 1983/1984, constatou-se que havia, “entre os órgãos representativos dos trabalhadores, uma grande carência de informações básicas para o encaminhamento das reivindicações específicas das trabalhadoras: creches no local de trabalho ...” (TELES et al., 1989, p.107).

Araújo e Ferreira (2000) realizaram importante análise sobre as relações de gênero e sindicalismo, com base na literatura recente, abordando a participação feminina no universo sindical, desde a sua total exclusão, passando pela luta feminista, que forçou uma abertura dos sindicatos, até as relações de poder nesse universo.

Ainda que a luta sindical seja algo novo para as profissionais de creches, do ponto de vista histórico é importante captar a íntima relação existente entre as diversas lutas urbanas da segunda metade década de 70 e a emergência do “novo sindicalismo”. Até a primeira metade dos anos 70, de acordo com Sader (1988), as análises sobre as práticas sociais dos trabalhadores as identificavam “determinadas ou subsumidas pela lógica do capital e de seu Estado”. Esse autor identificou, no advento do novo sindicalismo e na eclosão dos movimentos de bairro a partir da segunda metade dos anos 70, a transformação dessas práticas, as quais passaram a evidenciar um “processo de auto-organização, reivindicando direitos e não trocando favores como os do passado” (SADER, 1988, p.35-36). Esse trabalho integra o conjunto das análises que se voltaram para as camadas populares com um novo olhar, a partir do qual se rejeitaram as representações de passividade e de ausência de possibilidade de luta política em razão das características de constituição do *povo brasileiro*.

Nesse campo, a participação feminina também sofreu transformações. O crescimento da sindicalização feminina no Brasil (e em outros países) coincide com o aumento da participação da mulher no mercado de trabalho nos anos 70. Nesse período, o aumento das taxas de sindicalização significou, inclusive, um crescimento mais que proporcional ao da participação das mulheres na população economicamente ativa

(PEA) do período. Esse fenômeno relacionava-se não apenas com o contexto de “reativação da combatividade do movimento sindical no final dos anos 70” mas também

com o impacto sobre as trabalhadoras do amplo movimento de mulheres surgido em meados dessa década e que englobava um leque de grupos, demandas e movimentos das classes populares urbanas, bem como os grupos que assumiram posições feministas (ARAÚJO; FERREIRA, 2000, p.310).

No entanto, esse crescimento não se manteve na década seguinte. E mesmo o aumento da sindicalização feminina não significou um aumento qualitativo de sua participação nas atividades sindicais. Entre as explicações para esses fenômenos foram identificadas: a condição de *outsiders* das mulheres no movimento sindical, decorrente da desigualdade de representação feminina nas entidades sindicais, bem como da desigualdade de sua participação nos processos de decisão e de negociação com o patronato; a percepção desfavorável dos sindicalistas e a baixa disposição feminina em participar nas atividades sindicais; a cultura sindical que envolveria uma certa “mística de um tipo de fraternidade masculina” que explicaria a condição de *outsiders* das mulheres. E, ainda, a divisão sexual do trabalho da qual decorrem os processos de exclusão econômica da mulher evidenciada pela sua desvantagem social no acesso ao mercado de trabalho.

A valorização desigual entre o trabalho doméstico e o extradoméstico e a desproporcional concentração feminina no primeiro são também fatores que devem ser considerados para a compreensão das possibilidades de acesso às atividades sociais e políticas na esfera pública (ARAÚJO; FERREIRA, 2000, p.312). As autoras identificaram ainda que a organização das mulheres em defesa dos seus direitos como trabalhadoras sempre esbarrou na sua posição nas estruturas hierárquicas nos locais de trabalho, concentradas nos postos de baixas qualificação e remuneração e de alta rotatividade, além de submetidas a um maior controle das chefias.

Do ponto de vista ideológico, “o reconhecimento da especificidade da condição feminina por parte das lideranças sindicais masculinas os conduziram à percepção da luta das mulheres como complementar à luta dos homens” [...] ou, simplesmente à negação da importância das demandas específicas sob a alegação de que a discussão dessas questões “quebraria a unidade de classe” (ARAÚJO; FERREIRA, 2000, p.312). O

novo sindicalismo constituiu-se, então, em uma “experiência masculina de reelaboração das identidades de classe”:

[...] pode-se dizer que tanto o velho quanto o novo sindicalismo compartilhavam de uma tradição cultural machista e se manifestava nas práticas e representações paternalistas ou segregacionistas em relação à mulher trabalhadora por parte do conjunto dos diretores e militantes sindicais (ARAÚJO; FERREIRA, 2000, p.314).

Na interação entre os movimentos feminista e sindical, o primeiro levou para os sindicatos não apenas as demandas especificamente femininas, mas o debate sobre as discriminações de gênero nesse âmbito. Na verdade, também o feminismo desenvolvido no universo sindical se reelabora, procurando combinar as questões da identidade de gênero com um projeto de classe que priorizava as necessidades e direitos da mulher trabalhadora (ARAÚJO; FERREIRA, 2000, p.318-319). Os congressos de mulheres trabalhadoras realizados pelos sindicatos ligados à Central Única dos Trabalhadores (CUT), nos anos 80, e a criação dos Departamentos Femininos conferiram grande impulso à organização das mulheres. Sua influência extrapolou as relações sindicais no contexto do debate sobre a cidadania, especialmente no processo constituinte, bem como na constituição dos Conselhos Estaduais e Nacional dos Direitos da Mulher.

Assim, a questão colocada no início deste item, a respeito da pequena participação dos sindicatos na luta por creche como direito trabalhista reconhecido – já que, como sabemos, essa demanda sempre esteve associada ao mundo do trabalho –, encontra sua possibilidade de resposta muito mais no plano ideológico do que na incapacidade das mulheres de formular essa demanda no campo sindical. O novo sindicalismo surgido no final dos anos 70, que procurou resgatar uma relação mais orgânica e democrática com os trabalhadores, não significou, portanto, uma mudança com relação às demandas específicas das mulheres.

Além disso, é necessário considerar que os movimentos de luta por creches contaram com o apoio dos movimentos de mulheres, especialmente da luta feminista, em um momento em que a creche parece ter funcionado como ponto de união entre diversas lutas sociais. Tanto que, como observou Fúlvia Rosenberg (1989), a aproximação do movimento feminista com a luta por creche não significava adotar a reivindicação por creche como consequência e expressão da crítica ao papel tradicional

de mãe. Os movimentos de luta por creche permitiam, na percepção dessa autora, a realização dessa crítica associada a uma demanda popular, de mulheres de baixa renda, contribuindo para amenizar o estigma de “revisionistas burguesas” que acompanhava as feministas.

Outra nuance das divergências que teriam permanecido encobertas pela aura de movimento unitário em torno da luta por creches refere-se à atuação de *grupos* “originados a partir de movimentos políticos que priorizavam a luta de classes”, para os quais se tornava possível organizar e mobilizar mulheres aliando-se às feministas, sem enfrentar o “fantasma da ruptura: a sexualidade, o planejamento familiar, a descriminalização do aborto, o controle da mulher sobre seu próprio corpo” (ROSEMBERG, 1989, p.99).

A outra dimensão das relações entre o campo sindical e o movimento de luta por creches a que me referi relaciona-se com a organização sindical. As profissionais de creches comunitárias fazem parte do grande contingente de trabalhadores com baixa escolaridade, baixa ou nenhuma qualificação profissional (entendendo-se a qualificação nos termos das análises sobre os postos de trabalho), em funções que, dada a maneira como se constituiu e às concepções assistencialistas que a embasaram, eram também trabalhadoras de fácil substituição. A alta rotatividade é explicada também pela natureza das relações de trabalho, em muitas creches sem vínculo formal até recentemente¹⁶⁵, contando-se com uma espécie de espírito comunitário, real ou esperado, por parte das diretorias das creches em relação às suas profissionais (SILVA, 1999). Esses dirigentes podiam contar, também, com a colaboração de outras pessoas da comunidade em momentos de necessidade, como os da saída voluntária (ou involuntária) de uma de suas funcionárias, já que não havia exigência de profissional qualificado para atuar com as crianças nas creches.

A natureza da ação comunitária parece também ser um dos elementos que impediam (e ainda impedem) a visibilidade das referências propriamente trabalhistas das relações aí estabelecidas. A pequena presença do sindicato no sentido de mobilizar as profissionais de creches em defesa de seus direitos tem sido justificada por essa natureza. Além disso, o fato de as creches comunitárias serem congregadas pelo MLPC,

¹⁶⁵ Em 1994, 70% das trabalhadoras de creches comunitárias de Belo Horizonte não possuíam carteira assinada, recebiam menos de um salário mínimo ou trabalhavam como voluntárias (VEIGA, 2001, p. 55).

movimento que conquistou grande visibilidade no conjunto dos movimentos populares urbanos de Belo Horizonte, levava o sindicato a considerar inadequada e desnecessária a sua inserção mais forte nesse campo. Também as lideranças sindicais representantes legais da categoria, compartilhavam a visão de unidade na luta pela creche, o que os levava a unificar, também, os diversos segmentos envolvidos, encobrendo-se os conflitos próprios da relação de emprego como questão coletiva das profissionais¹⁶⁶. E, finalmente, não se pode esquecer que a estrutura sindical brasileira permite a existência e a manutenção dos sindicatos sem vínculo efetivo com as bases, o que vem somar-se aos demais fatores.

1.3 MLPC e GAPEI: uma incursão pelo universo sindical

Por meio de diversos documentos localizados na sede do MLPC é possível perceber que durante o período de 1994 a 1996 houve esforço por construir a questão da trabalhadora como um problema relativo ao conjunto do movimento. A participação da própria assessoria do MLPC não apenas apoiando, mas ajudando a organizar, escrevendo e tornando públicas suas reflexões a esse respeito¹⁶⁷ é uma das evidências desse esforço. Como resultado das discussões realizadas, o MLPC passou a solicitar dos sindicatos de trabalhadores de áreas afins informações sobre os critérios que definiam as categorias por eles representadas.

Desde o início do processo de organização, as profissionais de creche, por intermédio do GAPEI, estabeleceram duas relações importantes quanto à questão sindical: uma delas refere-se à definição sindical em termos de identidade da categoria *profissional de creche*, entendida como a definição de um perfil profissional. A outra relaciona-se ao desejo de unidade das trabalhadoras de creches, expresso pelo direcionamento da luta no sentido de constituir um sindicato que represente os profissionais de creches comunitárias e não apenas aquelas que atuam diretamente com a criança (as professoras, de acordo com a definição legal) separadamente.

¹⁶⁶ Explicação dada por membro da diretoria do SENALBA para a pequena presença do sindicato na luta pelos direitos das trabalhadoras de creches e na formação de lideranças sindicais entre elas. NOTAS de campo: Reunião GAPEI/SENALBA, primeiro semestre, 2002.

¹⁶⁷ ARTHUSO, Edna. *A atual situação dos profissionais das creches comunitárias, confessionais e filantrópicas*. Belo Horizonte, [s.d]. Nesse texto, a autora identifica-se como assessora da Comissão GAPEI – Grupo de Apoio aos Profissionais da Educação Infantil – do Movimento de Luta Pró-Creche – Belo Horizonte/MG.

À medida que as funções nas creches foram se definindo, tanto em decorrência do próprio processo de organização dessas ações comunitárias quanto do novo ordenamento legal, configuraram-se funções para as quais já existem sindicatos organizados em Belo Horizonte. Como exemplo, o Sindicato dos Professores (SINPRO), o Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar (SAAE), dentre outros.

Além das questões relacionadas às dificuldades da inserção de mulheres no universo sindical de maneira geral, as características da creche comunitária como *mercado de trabalho* conferem a esse segmento desvantagem ainda maior no que se refere às condições de luta política como trabalhadoras: a indefinição com relação ao pertencimento a uma categoria profissional que se constituísse fator de identidade; a ambigüidade da relação patrão-empregado, por se tratar de instituições comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos; a precariedade das instituições, cujo funcionamento contava com o esforço extra das próprias profissionais para a sua manutenção; e a ambigüidade do Poder Público, que era e é o principal financiador e detentor do dever de prestar o atendimento, mas não o torna público, nem assume o vínculo empregatício com as trabalhadoras.

O perfil dessas trabalhadoras também precisa ser considerado: trata-se de um grupo profissional composto quase exclusivamente por mulheres de baixa escolaridade, residentes nos bairros de periferia e vilas da cidade, compondo o universo da população feminina economicamente ativa em seu estrato mais desprotegido do ponto de vista trabalhista e de menor nível salarial. E, finalmente, ausência de formação profissional prévia, em cursos que – tal como a Escola Normal, elemento da constituição da identidade da professora primária – contribuíssem para a construção de referências de identidade da atividade, ainda que aquelas que estivessem atuando nas creches comunitárias não a tivessem cursado.

No processo de regulamentação e de redefinição das relações com o Poder Público, aliado às transformações ocorridas no atendimento, a questão sindical emerge, e os dois lados – trabalhadoras e creches – passam a investigar esse campo. A partir de 1999¹⁶⁸, o MLPC e o GAPEI buscaram uma aproximação com os sindicatos. A distância entre o universo da creche e o sindical fica evidente no depoimento a seguir:

¹⁶⁸ Relatório do III Encontro dos Profissionais das Creches Comunitárias e Filantrópicas de Belo Horizonte e Betim, 21 jun 1999.

A Edna e o Maurício começaram a falar o que era isso. Aí muitas trabalhadoras acordaram e pensaram assim: ‘Nossa! Nós temos o sindicato que nos representa’. Aí, a gente sentou, discutiu muito e eles colocaram pra gente: ‘hoje o sindicato que representa vocês é o SENALBA. Vamos ver o que é esse SENALBA’. Só que chegou num pé da conversa que nós, antes do GAPEI, vimos que esse sindicato não nos representava, porque ele não fazia nada por nós; representava, mas não tinha atividade política. [...] A gente contribuía, então, assim, a gente ainda ficou na época irado, [...] porque a gente contribui e eles não fazem nada por nós.

[...] Foi aí nesse momento [que descobrimos que havia contribuição sindical]. Foi até nesse momento que eu comecei a trocar idéias com o coordenador administrativo, e a gente falava, mas como que é isso, a gente contribui, e aí foi a conversa dentro da creche. Aí eles colocaram [...] a possibilidade da gente criar um sindicato próprio. Essa conversa ferveu [...] até que chegou um momento, eu lembro que aí a gente começou a ficar afiadinha com esse negócio de sindicato. [...] Quando o SENALBA começou a atuar na base, o SINPRO ficou de olho e começou a mandar cartas também pra creche (Janaíce, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

A definição, pela LDB, de que as instituições de ensino comunitárias, filantrópicas e confessionais são instituições privadas (art. 20, inciso II) levaria as trabalhadoras que desempenham a função agora denominada de *professora* nas creches à inserção no Sindicato dos Professores (SINPRO). E esse sindicato, ao ser chamado para o debate, entendendo-se como o representante desse segmento, passa a se esforçar para incluir em sua base as *professoras* de Educação Infantil que atuam em creches comunitárias. Em documento¹⁶⁹ dirigido ao SINPRO, o movimento afirma o objetivo de “inaugurar e estreitar a relação do MLPC com o SINPRO”.¹⁷⁰

¹⁶⁹ MLPC. As creches comunitárias e filantrópicas e a regulamentação dos profissionais. Belo Horizonte, 7 maio 1999.

¹⁷⁰ Detectei na sede do MLPC os seguintes documentos referentes ao início de conversa com o SINPRO: cópia do estatuto do SINPRO; documento do SINPRO que trata do calendário/1999 e menciona a reivindicação de creches para filhos de professores entre 0 e 4 anos e plano de cargos e salários; Panfleto do SINPRO, intitulado “Toda criança sabe que ...”, um proposta de organização para professores da Educação Infantil; Programa do VI CONSINPRO (Congresso do SINPRO), realizado entre 15 e 17 de outubro de 1999, no qual houve uma mesa dedicada à questão do profissional da Educação Infantil; Convenção Coletiva de Trabalho do SINPRO/SINEPE – 1999/2000; jornal *Intervalo*, uma publicação do SINPRO, n. 161, tratando da campanha salarial dos professores para 2001; jornal *Intervalo*, do SINPRO, n. 166, tratando da “Campanha salarial 2001/2003”, no qual consta, sob o item “Manutenção das atuais cláusulas da convenção coletiva de Trabalho (CCT)”: “Educação Infantil: - de 0 a 15 meses, até 6 alunos; - de 16 a 23 meses, até 10 alunos; - de 2 a 3 anos, até 15 alunos; de 3 a 4 anos e 11 meses, até 20 alunos; de 5 a 6 anos e 11 meses, até 25 alunos”.

Outros sindicatos passaram a interagir com o MLPC/GAPEI, dentre eles o Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar, que, após a regulamentação da Educação Infantil, entende ser o representante do pessoal não docente das creches comunitárias¹⁷¹. Há, ainda, uma consulta feita pelo MLPC ao Departamento Jurídico do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sindi-UTE). Além desses, há também aqueles referentes ao SENALBA, atual representante das trabalhadoras de creches comunitárias.

O problema da representação sindical é decorrência da conjugação de diversos processos que aconteceram ao mesmo tempo e que foram gestados de formas intimamente relacionadas. Destaco aqui o da regulamentação da atividade – cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos em instituições educacionais, caracterizado como função docente (art. 62 da LDB) – e o processo de diferenciação que as trabalhadoras dessas instituições vêm empreendendo, especialmente a partir da realização do *Encontro Nacional de Educadoras*, como vimos no capítulo anterior, reconhecendo-se como trabalhadoras e como profissionais da educação, e não apenas como membros de uma ação comunitária.

Como observei em outro trabalho (SILVA, 1999), o envolvimento com a ação comunitária constitui relações distintas entre os sujeitos e essa ação na comunidade, e entre os segmentos envolvidos. Mesmo que, individualmente, para grande parte dessas trabalhadoras o vínculo com a creche se caracterizasse como empregatício, não havia uma imagem pública desse segmento, nem canais, espaços ou estratégias de apresentação de suas demandas coletivas. O que havia era a demanda global por manutenção das creches conveniadas, o que incluía recursos para pagamento de pessoal.

Percebe-se que o MLPC e o GAPEI estavam, até certo ponto “juntos”, procurando conhecer o campo sindical, um universo até então desconhecido, sob todos os aspectos, inclusive, como se verá adiante, em termos de linguagem própria da luta sindical, que provoca um estranhamento entre as educadoras. Nesse momento, no entanto, é importante perceber que o movimento está tateando, explorando esse campo sem demonstrar clareza sobre onde queria chegar no que se refere à questão sindical. O

¹⁷¹ Há, ainda, nos arquivos do MLPC, correspondências, ofícios, e outros documentos do Sindicato dos Empregados em instituições Beneficentes, Religiosas e Filantrópicas de MG, inclusive com envio de guia de recolhimento de contribuição sindical, a qual foi contestada pelo MLPC; do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do Estado de Minas Gerais.

GAPEI foi criado com a intenção de ser o espaço onde as demandas das funcionárias das creches seriam formuladas, bem como onde se criariam as estratégias de ação que permitissem maior visibilidade da atividade e das profissionais. Como afirmei acima, a questão da identidade dessas profissionais tornou-se para elas um objeto de discussão e também de luta política, já que as identidades conferidas externamente, como é o caso da denominação legal *professora*, dividem as profissionais entre as que atuam diretamente com as crianças e aquelas que realizam outras funções de apoio nas creches.

Já em 1996 o GAPEI demonstrava essa preocupação, definindo que era preciso “continuar sua trajetória em busca do reconhecimento profissional dos trabalhadores das creches comunitárias, filantrópicas e confessionais”. Entre suas metas encontra-se a definição do “sindicato que representaria a categoria dos trabalhadores de creches”.¹⁷² Um primeiro olhar causa estranhamento porque a adesão ao SINPRO não foi a estratégia escolhida. Uma vez que a LDB determina que o profissional da Educação Infantil é o professor, com conquistas consolidadas, poderia ser de interesse das profissionais de creche uma aproximação com esse sindicato. Uma análise mais detida, no entanto, permite encontrar os elementos mais propriamente identitários presentes entre elas e, fundamentalmente, o recurso a uma memória construída ao longo da trajetória do atendimento em creches em Belo Horizonte. Isso fica mais claro quando, na interação com esses sindicatos, elas realizam uma mudança na denominação do grupo, conferindo-lhe um caráter menos específico no que se refere à função do educador infantil nas creches.

O grupo passa, ao final de 1999, a designar-se *Grupo de Apoio aos Profissionais da Educação Infantil*, e não mais *Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil*¹⁷³. Passa de uma definição de processo (de profissionalização) para uma que se refere a algo “dado”: os profissionais da Educação Infantil. Essa inflexão denota a carga de investimento emocional que, conforme desenvolvido por Melucci (1996), é componente ativo dos processos de mobilização e da própria ação. A idéia de *profissionalização do educador infantil* delimita um grupo entre o conjunto das pessoas que atuam nas creches e exclui outro que, na sua história, foi concebido em igualdade

¹⁷² GAPEI. Livro de atas aberto em 19 jan 1996, p. 4. Estavam presentes as seguintes pessoas: Edna (assessora MLPC), Cristina (educadora da creche Eunice Lanza), Vera Lélis (Creche Maria Floripes) Ângela (SICRA) e Gessi (ASKE).

¹⁷³ Depoimento da coordenadora executiva do MLPC.

de importância, não havendo diferenciação de carga horária ou vantagem salarial para as educadoras¹⁷⁴. O processo de delimitação do conjunto das trabalhadoras da creche como constituintes do GAPEI consistiu de reflexões internas ao grupo, registradas em atas de reuniões, como se vê no trecho a seguir:

O impasse está em dividir a categoria. Há uma corrente coesa do GAPEI que idealiza a criação de um sindicato novo para a categoria dos trabalhadores das creches, sentindo que as fundamentações dos sindicatos existentes não são lógicas e **ferem a história das creche**¹⁷⁵ (grifos meus).

Já inseridas no universo da disputa política, não se tratava simplesmente de optar por este ou aquele sindicato, mas de tomar decisões em meio a um campo de disputas no qual os demais atores envolvidos dominavam muito mais eficientemente os códigos. Em 21 de novembro de 2000, em reunião do GAPEI com o sindicato dos professores¹⁷⁶, discutiu-se o desejo de não-divisão da categoria. No entanto, a representante do SINPRO disse que esse sindicato representa todos os professores da rede privada, independentemente do nível de ensino. Pelo lado do MLPC/GAPEI, argumentou-se que o que estava em questão era a legalidade (portanto, o SINPRO representaria) *versus* a legitimidade, que as profissionais de creche não conferiam a esse sindicato. A reunião terminou sem consenso¹⁷⁷.

Em dezembro de 2000, realizou-se nova reunião na sede do SINPRO, da qual participou também um representante do SENALBA. No registro dessa reunião, consta que representante do SINPRO fala sobre a não-divisão da categoria, remetendo-se à resistência do Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar (SAAE) em realizar uma fusão por ramo de atividade. A representante do SINPRO reafirma, de acordo com o registro, que esse sindicato não abre mão dos *professores* da Educação Infantil.

¹⁷⁴ Ao contrário, levantamento realizado em 1996, detectou que os educadores encontravam-se no segundo menor nível de remuneração, figurando após as cozinheiras. MLPC/PBH-SMDS. Levantamento de custos do atendimento em creches comunitárias de Belo Horizonte, dez. 1996, 35p. Relatório.

¹⁷⁵ GAPEI. Livro de Atas, maio a agosto de 2000, p. 06, verso.

¹⁷⁶ Estavam presentes: Gessi (BH), Cláudia (Betim), Ângela (BH), Marly (BH), Edna (MLPC/BH), Mônica (BH), Cláudia (BH), Rosângela (Ibirité), Alice (Câmara Municipal BH/Gabinete Arnaldo Godoy), Ivanilde (BH). A reunião foi realizada na sede do SINPRO e contou com a participação do advogado Márcio Casaverde.

¹⁷⁷ GAPEI. Livro de Atas, maio a agosto de 2000, p. 7.

Consta ainda que a representante do SINPRO pergunta como os profissionais de creche não se identificam com esse sindicato se eles sequer tentaram.

No debate, o SENALBA demonstrou maior flexibilidade em relação à saída da categoria, possivelmente em direção à criação de um novo sindicato. A julgar pelos registros, a reunião parece ter sido tensa. Eles mostram que as representantes do MLPC/GAPEI insistiram no argumento da não-legitimidade do SINPRO para representar as profissionais de creches, bem como afirmaram que o SINPRO jamais se interessou pela categoria. Este último argumento foi combatido pelo SINPRO, cujo representante teria afirmado que todos os esforços seriam realizados, *daqui para a frente*, no sentido da incorporação do que entendem como um segmento da categoria dos professores.

Edna Rodrigues Arthuso [s.d.] descreve as dúvidas e dilemas vividos pelas trabalhadoras de creches, inserindo-os em um contexto de mudanças ocorridas nos últimos dez anos. Toma como marco a LDB, a partir da qual as questões da identidade profissional, da exigência de escolarização e habilitação para o exercício da atividade, da estruturação da carreira ou de sua incorporação à do Magistério, intensificam-se entre as preocupações das profissionais de creches e também no MLPC. Sua reflexão encaminha-se no sentido de mostrar que, nesse contexto, há a busca de definições por parte das educadoras em termos de organização sindical, o que, por sua vez, leva a pensar, também, na representação patronal.

Chega a afirmar que no caso das creches comunitárias os padrões são as diretorias das creches que gerenciam os recursos, inclusive recursos públicos. Passa ainda pelas representações dos sindicatos já mencionados anteriormente neste capítulo, no esforço de esclarecer a situação em que se encontravam, e afirma:

- Se a opção for A ou B, os trabalhadores deverão pensar se de fato o sindicato é representativo e se há identificação, se conhecem nossa realidade histórica de fato.
- Nessa opção não poderão esquecer da questão: com quem o nosso sindicato vai negociar, se não existe sindicato patronal das creches comunitárias, confessionais e filantrópicas?
- O sindicato dos trabalhadores das creches comunitárias, confessionais e filantrópicas deverá incorporar, além do caráter educativo, o de assistência social.
- A opção deverá refletir também a preocupação com a divisão ou união da categoria, considerando o funcionamento do SINPRO (somente professores) e SAAE (os demais trabalhadores da entidade).

A separação da categoria ocasionaria um enfraquecimento e isto não seria favorável para a organização.¹⁷⁸

Nesse processo, o GAPEI também retoma seus objetivos iniciais de uma organização específica das profissionais de creches, independente do MLPC, passando, então, a se reunir fora de seus espaços. O SENALBA, representante legal das trabalhadoras de creche, aproveita essa oportunidade para trazê-las para o seu espaço. Assim, passaram a se reunir em sua sede, com um representante da diretoria do sindicato para acompanhar especificamente a organização do segmento *profissional de creches comunitárias*.

Esse encontro foi fundamental pro GAPEI, e acho que, porque nós conseguimos reunir num sábado, um dia inteiro, muitas trabalhadoras, de Contagem, Betim e Ibirité. [...] Nestes últimos anos o SENALBA começou a ser ator também nessa política de Educação Infantil e dar nome e dar voz pro trabalhador. Acho que o GAPEI teve uma participação fundamental a partir do momento que veio se reunir nas instalações do sindicato. Não tinha nenhuma relação direta com o sindicato, só ocupava um espaço que o sindicato colocou. [O representante do SENALBA teria dito]: ‘Se vocês são trabalhadoras que o SENALBA representa, pelo menos o espaço físico acho que não tem que ser em outro sindicato a não ser este’ (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Se o SENALBA, por um lado, possibilitava a não-divisão do segmento *profissionais de creches*, por outro, não favorecia a constituição de identidade profissional no campo educacional. Mesmo assim, após vários encontros com representantes do SINPRO e do SENALBA, as profissionais optaram por este último como interlocutor no processo então desencadeado por elas, o qual se mostrou mais aberto, inclusive à saída desse segmento, dispondo-se a contribuir para o fortalecimento da categoria. O SENALBA corresponde às expectativas das trabalhadoras de creche, reconhecendo a legitimidade das suas intenções de criar um sindicato próprio. Dessa forma, ele mantém um dos segmentos de sua base mais mobilizados atualmente, e o GAPEI conta com recursos que são das trabalhadoras para se formarem e se fortalecerem como lideranças.

¹⁷⁸ ARTHUSO, Edna. *A atual situação dos profissionais das creches comunitárias, confessionais e filantrópicas*. Belo Horizonte, [s.d].

Dessa forma, ao mesmo tempo que o GAPEI foi buscando sua especificidade no MLPC, estabeleceu-se o que denominaram uma *parceria* com o SENALBA¹⁷⁹. Este último passou, então, a patrocinar os encontros e seminários das profissionais de creches desde 1999. As chamadas do jornal do sindicato, por intermédio das quais tem-se buscado mobilizar as profissionais de creche, mencionam que esse segmento caminha “rumo ao sindicato dos profissionais de creche”.¹⁸⁰

Na verdade, as profissionais de creche vivem a tensão entre a permanência e a mudança de que fala Melucci (1996): a ação ou a mobilização do ator só é possível se ele percebe a sua própria consistência e continuidade. Nessa definição a respeito do sindicato no qual se desenvolveriam as estratégias de luta por valorização profissional, prevaleceu o elemento da permanência ou a lógica da conservação do que foi construído no âmbito do MLPC, inclusive porque se trata também de um processo desenvolvido de modo articulado entre o movimento e o GAPEI. As transformações da área, à medida que traziam e exigiam definições e especificações do atendimento e da atividade exercida por essas mulheres, criavam também novos problemas, já que o campo educacional possui tradições que definem e hierarquizam as funções necessárias ao funcionamento das escolas, com prevalência da função docente sobre as demais. No campo sindical, também as categorias são representadas por sindicatos específicos, que refletem essa divisão interna da qual decorrem interesses específicos. Para as creches isso constitui novidade. Tendo sua raiz na dimensão da guarda e do cuidado, as funções voltadas para essas duas funções foram, ao longo de sua história, mais valorizadas do que em outras instituições da nossa sociedade.¹⁸¹ Além disso, a idéia de uma luta única, tal como se deu ao longo da trajetória do MLPC até aqui, faz parte do imaginário tanto das direções quanto das trabalhadoras, razão pela qual a divisão da categoria é algo que rejeitam. A opção pelo SENALBA significou definirem-se como trabalhadoras de creche, e não em termos de uma identidade profissional, ainda que esta seja objeto permanente da reflexão do grupo.

¹⁷⁹ GAPEI. Boletim GAPEI e SENALBA de mãos dadas.

¹⁸⁰ SENALBA. *Tiro ao Alvo*, 15 a 30 de abril, 2002, p. 3.

¹⁸¹ São mulheres tanto na execução do trabalho nas creches quanto na luta. Mulheres que valorizam as funções de cuidado, de guarda, de cozinha, como algo que lhes confere uma identidade positiva. Seria talvez um reconhecimento de um saber que independe de sua situação de exclusão.

O conjunto, *trabalhadoras de creche*, permite uma posição mais definida no que concerne a uma identidade política (PRADO, 2002), definida pelo reconhecimento de que as relações são desiguais e que há uma situação de opressão, cujo enfrentamento só é possível do ponto de vista coletivo. Os objetivos de lutar pelo reconhecimento profissional, no sentido de constituição de carreira e valorização salarial, permanecem no horizonte, mas são subordinados à situação de trabalhadoras de creche.

Inaugurando um novo instrumento de comunicação, GAPEI e SENALBA lançam um informativo conjunto “SEM NOME... por enquanto”. A primeira chamada do informativo é “Gapei e Senalba iniciam parceria” e expõe as seguintes razões:

A parceria com o Senalba surge da necessidade de organização da categoria, e tem como um de seus objetivos fazer avançar as discussões sobre a criação de um sindicato que aglutine todos (as) os (as) profissionais que atuam nas creches.¹⁸²

Esse boletim informa ainda que “com a parceria as reuniões do Gapei passam a ser realizadas na sede do Senalba”, espaço que vai se configurar como altamente formador para as trabalhadoras de creche, que passaram a integrar sua diretoria juntamente com trabalhadores de diversos segmentos representados pelo SENALBA. Assim, as profissionais de creche passam de Grupo de Apoio ao Profissional da Educação Infantil a diretoras do sindicato.

2 RECONHECIMENTO E RECIPROCIDADE RELATIVAS: impasses da relação Profissional de Creche Comunitária/MLPC/Poder Público

Como desenvolvido anteriormente, construiu-se uma memória de que o Poder Público é o alvo das reivindicações. A legitimidade desse direcionamento localiza-se tanto no processo de institucionalização da Educação Infantil quanto no reconhecimento alcançado pelo MLPC na relação com a Prefeitura de Belo Horizonte, mediante o desenvolvimento de uma política de atendimento à criança pequena quase totalmente baseada no conveniamento com instituições comunitárias. O SENALBA é um sindicato

¹⁸² GAPEI; SENALBA. *Sem Nome ... por enquanto* : informativo do Grupo de Apoio aos Profissionais de Creche – GAPEI e do Sindicato SENALBA – MG – Filiado à CUT – n. 1, 26 jun 2001.

cuja base é um tanto fluida e abrange categorias como funcionários do *Sistema S*¹⁸³, funcionários de entidades de classe e funcionárias de creches comunitárias. Dessa forma, possui características peculiares, o que lhe permite ir adaptando as estratégias de luta de acordo com a natureza das relações estabelecidas pelos segmentos que representa¹⁸⁴.

Em razão da opção de as próprias profissionais de creche não buscarem uma ruptura com o MLPC, mas, ao contrário, utilizarem-no inclusive como recurso para a própria mobilização, o SENALBA foi capaz de incorporar as relações que o próprio movimento de luta por creche já havia desenvolvido com a Prefeitura de Belo Horizonte. Nessa direção, todo o discurso de que as questões salariais das creches dependem diretamente da política municipal de conveniamento incorpora-se ao discurso desse sindicato. As profissionais de creche passam, então, a contar com novos instrumentos de comunicação por meio dos recursos financeiros, humanos e de infraestrutura do sindicato. Em 22 de junho de 2001, o SENALBA lançou um informativo, cuja chamada principal era: “Pressão contra PBH continua”.¹⁸⁵ Assumindo o seu papel na defesa dos direitos das trabalhadoras das creches, o informativo passa a denunciar situações de atrasos de salário e, ao mesmo tempo, dirige-se à PBH, reforçando a atuação do MLPC no sentido de regularização de repasse de valores do convênio e de reivindicação de aumento desses valores.¹⁸⁶

O mesmo informativo dá notícia ainda da criação de uma comissão composta por representantes das Secretarias Municipais de Planejamento, Educação e Assistência

¹⁸³ Uma nota na página referente à campanha salarial, publicada no jornal do SENALBA, permite verificar a sua heterogeneidade. Tratando dos acordos coletivos assinados pelo sindicato e os representantes patronais, enumera as categorias que representa: “Fump, Senac, Associação Nacional dos Aposentados, Pensionistas, Funcionários e ex-Funcionários do Conglomerado Bemge, Instituto Técnico Vocacional Santo Inácio, Sociedade Mineira de Engenheiros, associa,ao das obras Pavonianas de Assistência, Instituto Maria, de Juiz de Fora, Apae de Governador Valadares, Associação dos Aposentados do Credireal, SESCOON, Affemg/Fundafemg e Fundação Sindeturbe” Mencionando ainda o prosseguimento de negociações com SESI e SENAI. SENALBA. Tiro Ao Alvo. Publicação do Sindicato SENALBA/MG, Ano I, 1º a 15 de dezembro de 2001, n. 18, p. 5.

¹⁸⁴ Depoimentos de diretor do SENALBA e das profissionais de creche que passaram a integrar sua diretoria, para esta pesquisa.

¹⁸⁵ SENALBA informa: especial Profissionais de creches, 22 maio 2001.

¹⁸⁶ Sob o título *Pressão contra PBH continua* informa sobre a realização, em 18 de maio de 2001, de uma reunião com representantes de 18 das 20 creches que estavam sem receber os recursos do convênio com a PBH em razão de não estarem em dia com os pagamentos do INSS, FGTS, etc. As trabalhadoras dessas creches estavam, na época, com salários atrasados havia cinco meses. Esse documento informa ainda a reivindicação de aumento do valor do convênio, que estava congelado havia mais de três anos em um *per capita* mensal no valor de 30 reais. SENALBA Informa: *especial profissionais de creches*, 22 maio 2001.

Social¹⁸⁷ e do Movimento de Luta Pró-Creche, para a discussão das formas de financiamento do atendimento. Denuncia, no entanto, que essa comissão tem discutido questões relacionadas ao pagamento de pessoal, com reajustes apenas para os *educadores*¹⁸⁸, deixando de fora os demais profissionais, situação combatida pelo sindicato. Convoca todos os trabalhadores para uma Assembléia no dia 5 de julho de 2001, para campanha salarial, afirmando o objetivo de “garantir que o reajuste do *per capita*¹⁸⁹ implique em reajuste salarial para a categoria”.

Já em processo de transferência do convênio da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria de Educação (SMED), as relações da Prefeitura de Belo Horizonte com o Movimento de Luta Pró-Creche também sofrem transformações substantivas, decorrentes de ações que visavam adequar o atendimento ao novo quadro normativo da área¹⁹⁰ e também de um processo de aprimoramento do convênio que vinha sendo estudado por ambas as partes: MLPC e Prefeitura de Belo Horizonte (cf. PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/SMDS, 2001; SILVA, 2002).

Esse processo de transferência do gerenciamento do convênio para a Secretaria de Educação não se fez sem conflitos.¹⁹¹ De acordo com Silva (2002), a vivência por parte dos técnicos da SMDS caracterizou-se por uma dimensão de perda, da qual partiram questionamentos a respeito da natureza que as creches assumiriam sob a gestão da SMED. Os principais argumentos referiam-se à ausência de acúmulo daquela secretaria em relação a esse tipo de atendimento, o que poderia levar “a uma excessiva escolarização do atendimento em detrimento das vivências lúdicas”. Revelavam ainda a preocupação, especialmente, com o perfil da Secretaria de Educação, considerado inadequado para o “enfrentamento das questões sociais e dos problemas das populações pauperizadas usuárias das creches” (SILVA, 2002, p. 151).

¹⁸⁷ Grupo intersecretarial criado pela PBH em janeiro de 1998 “com o objetivo de aprimoramento da política municipal de Educação Infantil” (cf. SILVA, 2002, p. 149).

¹⁸⁸ Profissionais de creche que atuam diretamente com as crianças.

¹⁸⁹ Valor repassado pela Prefeitura de Belo Horizonte às creches, calculado com base no número de crianças atendidas.

¹⁹⁰ A minuta do convênio a ser gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação, em cooperação com outras secretarias municipais, de junho de 2000, traz a fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 (cf. SILVA, 2002).

¹⁹¹ Para compreender as disputas internas à própria Prefeitura de Belo Horizonte, inclusive pela alocação de recursos, envolvendo as secretarias de Educação e de Desenvolvimento Social, conferir: SILVA, 2002.

A orientação da Secretaria Municipal de Educação seguia direção oposta à que veio sendo construída historicamente pelo MLPC e pela determinação do GAPEI de ter em conta o conjunto dos funcionários das creches. A Secretaria Municipal de Educação passou a interagir com o movimento e com as instituições, de modo a valorizar o trabalho das agora chamadas *professoras* (fundamentada na LDB) e das coordenadoras pedagógicas, conferindo peso à habilitação em magistério. Tratava-se não apenas de trazer as creches para a Secretaria de Educação, mas principalmente de aportar-lhes os sentidos¹⁹² de uma instituição educacional, cuja organização supõe atuação profissional reconhecida e com valorização diferenciada em decorrência da habilitação para o exercício de funções claramente delimitadas. Trata-se de outra lógica de valorização que se choca com os valores que vieram se consolidando entre as creches comunitárias, como se depreende do depoimento a seguir:

Com o convênio [com a Secretaria de Educação] já muda a situação.[...]Tem que considerar o nível escolar e tudo, mas acaba desconsiderando o tempo de casa, a história que a pessoa já tem no lugar.

[...].

Cria [distorções] nesse sentido. Por exemplo [...], a Nelcina que aqui ela é mestra pra gente. Ela entrou como voluntária, passou por todos os processos. Hoje ela se coloca profissionalmente, o que também foi um desafio pra ela. Porque ela poderia ter ficado naquele lugar cômodo de só olhar a criança, mas ela foi acompanhando.

[...].

Cria num caso como esse, uma pessoa que está aqui há vinte e tantos anos, que conhece a creche desde a história dela, que é conhecida no bairro todo e que está aos cinquenta e tantos anos voltando ao banco da escola novamente. Porque ela fez o Primeiro Grau [em 1995-1996] e foi uma das que mais se entusiasmaram em poder fazer o CFEI [Ensino Médio]. É assídua na escola. E receber menos que uma chegou o ano passado que chega já até com uma visão escolarizada [...] com um modelo de escola, não com um modelo de creche, que a gente tem uma relação muito maior.

Cria um sério problema, mas não dá pra fugir da escolaridade (Gessi, entrevista em março de 2002).

¹⁹² A valorização das funções pedagógicas e, especialmente, da habilitação para exercê-las, em detrimento das demais funções (que deveriam, em grande parte, ser objeto da contrapartida das creches comunitárias) constituiu-se característica básica de uma experiência piloto iniciada pela SMED, em 2000, com o propósito de testar novas bases para o convênio. De acordo com Silva (2002), a opção por uma experiência piloto, atingindo um número reduzido de creches, constituiu uma estratégia do grupo intersecretarial com o objetivo de minimizar os conflitos entre as secretarias.

Como se pode ver pelo final desse depoimento, Gessi não nega a necessidade de exigência de maior escolaridade. Manifesta, no entanto, o sentimento de injustiça e reivindica a valorização do tempo de serviço e de dedicação de funcionárias antigas da creche. Ocorre, nesse momento de transformações da área da Educação Infantil, uma ruptura por parte do Poder Público, uma vez que a própria instituição do convênio sem que houvesse exigência relativa à formação profissional significou, para essas mulheres, certo reconhecimento. Além disso, ela ressalta ainda as ações individuais no sentido de atender às exigências de adequação à nova ordem legal, tal como a complementação da escolaridade. Esse sentimento de injustiça está intimamente relacionado à dimensão de reconhecimento (e de continuidade no tempo) que, conforme apontado por Melucci (1996), é um dos elementos que levam à ação coletiva.

Nesse contexto, a SMED inaugura uma linha de maior intervenção na gestão das creches, o que reduz a sua autonomia. Ela também reforça a orientação do sindicato de ver no Poder Público municipal o alvo das reivindicações¹⁹³, tendo em vista que, cada vez mais, as decisões relativas às condições de trabalho das trabalhadoras das creches são definidas pelas regras do conveniamento. Ao mesmo tempo, a PBH não reconhece o sindicato como interlocutor¹⁹⁴, destituindo as profissionais como grupo do seu sistema de ação:

\\ Nesse momento, o Secretário [de Política Social¹⁹⁵] era o Maurício Borges, Ele colocou pro movimento: 'Não negociamos com o sindicato, e isso quer dizer, nem o sindicato participando com o movimento'. Foi um momento de exigência e rejeitou mesmo que os trabalhadores participassem dessa negociação. E para que não houvesse retaliação depois, tipo não negociamos convênio por causa do sindicato, o sindicato, numa assembleia do movimento [resolveu retirar-se] (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Assim, o reconhecimento do Poder Público como o *outro* a quem se dirigir no processo da ação coletiva por parte das profissionais não encontra neste a reciprocidade,

¹⁹³ Em 4 de maio de 2001, o SENALBA havia realizado uma assembleia geral extraordinária na qual foi elaborada uma pauta de reivindicações com 16 pontos, a qual foi referendada em assembleia geral extraordinária em 16 de maio de 2000.

¹⁹⁴ De acordo com as informações difundidas nas assembleias de trabalhadoras no SENALBA e o depoimento de Gessi, a comissão de negociação da qual o MLPC participou, juntamente com as três secretarias municipais que compunham a comissão intersecretarial, excluiu o sindicato.

¹⁹⁵ Secretaria à qual a SMED está subordinada na atual estrutura administrativa da Prefeitura de Belo Horizonte.

imprescindível para o desenvolvimento da relação. Há, sim, o que pode ser designado como *reciprocidade relativa*, decorrente apenas da manutenção da política de conveniamento, a qual modifica a capacidade de ação das profissionais de creche.

Após um primeiro momento de *confiança* nas possibilidades de o MLPC considerar os interesses das trabalhadoras de forma satisfatória, o sindicato resgata a natureza das relações entre profissionais e creches como relação de patrão e empregado em um momento crucial das relações entre a prefeitura e as creches: o da formulação de um convênio complementar ao da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, gerenciado pela SMED como estratégia de transição para a área da educação e como forma de minimizar os efeitos da ausência de reajuste dos valores do convênio. Vale a pena descrever a situação de negociação desse convênio complementar, uma vez que aí os interesses novamente se explicitam, deixando claros os conflitos da relação *patrão/empregado*. E, principalmente, uma vez que havia reconhecimento recíproco entre MLPC e profissionais de creche como partes do mesmo conjunto de interesses, há a frustração de expectativas destas últimas em relação ao movimento.

Esse convênio complementar emergencial seria pago por intermédio da SMED, durante o segundo semestre de 2001. A SMED utilizou como base de cálculo o número de profissionais habilitados em cada creche, incorporando, após demanda do MLPC, as profissionais em habilitação (no CFEI, que é oferecido pela própria PBH), nesse caso com valor menor. De acordo com depoimentos de técnicos do MLPC, a PBH tinha a intenção de vincular esse recurso ao pagamento de pessoal, porém com liberdade para que a creche o alocasse da forma que lhe conviesse entre os diversos trabalhadores. O próprio MLPC solicitou a desvinculação em razão dos encargos sociais decorrentes da vinculação dos recursos aos salários e também porque a situação da rede de creches era muito heterogênea, havendo aquelas que precisavam regularizar sua situação fiscal a fim de continuar funcionando. O dilema era o seguinte: um recurso oriundo da SMED, calculado com base no número e na qualificação dos profissionais (e não no *per capita*, como era feito pela SMDS), é disputado pelas diretorias, no sentido de assegurar a própria manutenção das creches, e pelas trabalhadoras, cujos salários são muito baixos, em um contexto de crescimento das exigências sobre o seu trabalho. Além disso, o GAPEI argumentava que as creches estavam perdendo as educadoras que estavam

sendo formadas pela própria PBH. Em assembléia extraordinária no MLPC¹⁹⁶, em 29 de junho de 2001, em que a proposta da PBH foi discutida, havia dirigentes/coordenadores de creches e também profissionais das creches. Estas últimas, que eram a minoria, foram derrotadas em votação sobre o uso dos recursos, que, de acordo com a proposta vitoriosa, poderiam ser utilizados conforme as prioridades da creche.

Em 5 de julho de 2001, numa assembléia realizada no SENALBA, com a participação de 80 trabalhadoras, percebia-se que havia grande ansiedade por informações sobre o uso dos recursos do convênio complementar. O diretor do SENALBA conduziu a assembléia de modo a mostrar que a possibilidade de uso do recurso complementar para pagamento de pessoal dependia da pressão das trabalhadoras. Enfatizou ainda que a negociação não contou com a participação do SENALBA. Apesar de procurar deixar clara a sua compreensão de que as creches e o MLPC *não são inimigos*, procurou introduzir reflexões que levassem as profissionais de creches e pensar em termos de *patrão/empregado*, em suas relações com as creches.

Em alguns momentos, a PBH aparece no discurso como o alvo principal, já que a tendência do GAPEI vinha sendo a de tratar suas demandas como relacionadas às condições mais gerais do atendimento, coincidindo, portanto, com a luta do MLPC. No entanto, o sindicato não perde de vista que cada creche administra os recursos financeiros e que há diversidade na forma de fazê-lo. O dirigente do SENALBA chegou a afirmar que “*os dirigentes [das creches] serão tratados pelo sindicato conforme eles tratem os trabalhadores*”. Fala em *partir para a briga* caso seja difícil a negociação, bem como no caso de não haver transparência dos dirigentes com relação aos recursos. A linguagem que ele utilizava indicava as representações e os comportamentos (AESBISCHER; FOREL, 1991)¹⁹⁷ pertinentes ao universo sindical que se pretendia afirmar.

¹⁹⁶ Assisti à assembléia do MLPC e pude observar que os argumentos em favor da liberdade das instituições para a aplicação dos recursos baseavam-se na idéia de que primeiro tem de se considerar a criança e a comunidade e que, assim, a própria existência da creche prevalece sobre as necessidades e direitos das trabalhadoras. Exemplo de situação limite eram as creches que sequer poderiam regularizar sua situação para a continuidade do convênio, por estarem em atraso com pagamentos de INSS e outros recolhimentos obrigatórios. Havia também situações em que a instituição considerava prioritário aplicar os recursos em outro tipo de despesa, como reformas de instalações que fossem consideradas urgentes para a creche (Notas de campo: Assembléia do MLPC, 29 jun 2001).

¹⁹⁷ Na introdução ao livro *Falas masculinas, falas femininas? Sexo e linguagem*, as organizadoras mostram como as diferenças das práticas lingüísticas constituem objeto de atenção, ressaltando o impulso que os estudos a respeito “da significação do sexo e do papel sexual na utilização da linguagem”

O convênio é único para todas as creches, o que leva a pensar que uma correta administração em comparação com uma inadequada ou incorreta seja um diferencial que repercute sobre os salários e condições de trabalho das funcionárias. Há que se considerar, no entanto que, muitas vezes, a diferença se faz pela maior ou menor capacidade dos grupos comunitários, alguns dos quais vinculados a entidades filantrópicas com maiores recursos. Já outras dependem exclusivamente da contribuição da própria comunidade – geralmente são as creches nos maiores bolsões de pobreza – e do convênio com a PBH. Reproduz-se o que foi detectado por Franco (1989): quanto mais pobre, mais a comunidade sustenta o funcionamento dos programas de atendimento. Mesmo assim, a mobilização das trabalhadoras pode configurar-se como elemento que force maior transparência por parte das creches, já que muitas delas se organizam em estruturas fechadas, com vários membros de uma mesma família atuando e dando a direção da instituição. Esse tipo de comentário passou a ser freqüente nas reuniões do SENALBA, o que foi propiciando a criação de imagens diferenciadas entre as várias creches. O jornal do sindicato também tem sido utilizado para denunciar *irregularidades*, o que introduz outra prática discursiva, distinta tanto dos discursos do MLPC quanto da PBH a respeito das creches. Trata-se da produção discursiva dessa realidade (SCOTT, 1999), por parte do sindicato, um ator cuja orientação se define explicitamente num campo de conflitos. A matéria a seguir ilustra bem esse momento em que o SENALBA toma para si a defesa dos interesses das trabalhadoras de creches, promovendo campanhas de sindicalização e apoiando os protestos de trabalhadoras de algumas creches em situação irregular:

Irregularidades

Creche Lar Frei Toninho atrasa salários

Sem receber há mais de três meses trabalhadores (as) paralisam atividades

Falta de transparência administrativa, atraso de salários e salas super lotadas são alguns dos problemas enfrentados pelos 15 trabalhadores e trabalhadoras da Creche Frei Toninho, do Barreiro em Belo

ganharam força a partir do movimento feminista. Essas autoras afirmam que a compreensão das diferenças só pode ser obtida se as considerarmos como processo e não como algo determinado. Para isso é, preciso, segundo elas, abordar “a linguagem enquanto veículo e instrumento de representações e comportamentos” (AESBISCHER; FOREL, 1992, p. 11).

Horizonte. Por causa da situação precária de funcionamento, eles decidiram paralisar as atividades em 13 de abril e aguardam a normalização do pagamento de sua remuneração para voltarem ao trabalho.

Segundo a Prefeitura, em reunião dia 29 de abril com representantes dos grevistas e do SENALBA, o repasse de verbas estaria suspenso devido a atrasos no recolhimento do INSS e FGTS. Mas outras irregularidades são apontadas pelos funcionários (as): há salas funcionando com mais de 50 alunos (as), ocorre desvios de função e o vale-transporte não está sendo pago em dia.

A jornada de trabalho é de 7 às 17 horas e o horário de almoço só passou a existir a partir de 2000, apesar da Creche existir há 22 anos.

Outra denúncia grave feita pelos trabalhadores: um funcionário contratado pela Creche presta serviços particulares para a diretora Ivaneva de Souza Novais. E os alimentos são repassados para as famílias das crianças.

Democracia e transparência passam longe da gestão familiar da Frei Toninho. Não há eleições e vigora a dinastia. Também não há prestação de contas e participação dos pais e mães. As carteiras de trabalho estão sem a devida atualização salarial, o cartão de ponto foi recolhido antes do início da paralisação e há a ameaça de corte dos dias trabalhados em abril.¹⁹⁸

As creches se vêem, então, pela primeira vez, coagidas, no plano coletivo, a assumir o seu papel de empregadoras. E, por sua natureza de instituição sem fins lucrativos, suas contas passam a ser alvo da atenção também das trabalhadoras por meio do sindicato. Na assembléia referida, mencionou-se também que estava instaurado o *período de negociação* – até o final de julho – e que cada uma ali deveria ver com a coordenação da creche o dia em que o sindicato poderia ir ao *local de trabalho* (outra forma de se referir à creche, numa linguagem sindical) para negociar. Ao falar disso – que posteriormente se tornou proposta –, o diretor do SENALBA disse que montariam, na sede do sindicato, um grande painel com o nome de todas as creches e sua posição no que concerne à negociação. Ou seja, vão-se evidenciando práticas e estratégias propriamente sindicais, com a intenção explícita de formar lideranças sindicais entre as educadoras do GAPEI.

Já as intervenções das educadoras presentes eram quase sempre com o objetivo de solicitar esclarecimentos com relação aos recursos do convênio complementar e sua

¹⁹⁸ SENALBA. *Tiro ao Alvo*. Publicação do Sindicato SENALBA/MG –, Ano I – n. 21, p. 3, 1º a 15 de maio 2002.

aplicação, bem como sobre a situação das trabalhadoras que atuam nos centros infantis (crianças de 7 a 14 anos), e sobre a presença do sindicato no local de trabalho.

A idéia de sindicato era algo ainda assustador para boa parte das profissionais de creches. Suas manifestações expressavam receios diante de um novo ator desconhecido que as tratava como parte dele. A prática sindical possui ritmo, organização e, especialmente, uma linguagem de confronto pouco familiares ao universo de trabalhadoras de creche que atuam com crianças pequenas (ambiente feminino e infantil) e que somente agora começam a aparecer na cena pública.

De acordo com depoimentos das integrantes do GAPEI e do SENALBA, uma das estratégias utilizadas é a de aproveitar as várias turmas de profissionais de creches que estavam freqüentando o Curso de Formação do Educador Infantil (CFEI) para maior mobilização da categoria. Foi distribuída entre essas trabalhadoras uma *Cartilha do Trabalhador*¹⁹⁹, elaborada pelo sindicato, a qual se tornou fonte de informação a respeito dos direitos trabalhistas, muitas vezes desconhecidos desse segmento.

Novamente, no final de 2001, as dificuldades para o fechamento do convênio para 2002 levaram o MLPC a acionar o sindicato para mobilizar as trabalhadoras para pressionar a PBH por mais recursos. Já no início de 2002, com o convênio atrasado (e, conseqüentemente, os salários também), outras mobilizações se sucederam, as quais foram realizadas conjuntamente, inclusive paralisação ou propostas de paralisação do atendimento. A PBH, então, volta à cena como alvo das reivindicações e críticas. O SENALBA e o GAPEI utilizam o jornal do sindicato para se comunicar com as profissionais de creches, sempre expondo a PBH como a responsável pela situação precária em que se encontram as trabalhadoras e também as creches.

O movimento das profissionais tem cumprido também o papel de denúncia de irregularidades, as quais, ainda que se soubesse de sua existência, não vinham à tona. Isso ocorria em razão de que, pelo lado da PBH, a maneira como era realizada a gestão do convênio não implicava fiscalização que evidenciasse elementos da administração e das relações no interior das creches; pelo lado do MLPC não era de sua natureza fiscalizar as creches a ele filiadas, além de não ser conveniente tornar públicas as fragilidades e incoerências que poderiam reduzir seu poder de negociação e pressão.

¹⁹⁹ SENALBA. *Cartilha do Trabalhador*. Belo Horizonte: SENALBA, [s.d.], 31p.

Percebe-se que as relações entre os atores, especialmente MLPC e SENALBA, são marcadas pela ambigüidade decorrente de cada um deles ter se tornado um recurso para o outro, dependendo da situação, da conjuntura e da configuração dos conflitos em dado momento.

2.1 Convenção coletiva de trabalho: forçando a definição de outros atores

A construção da PBH como o alvo das reivindicações das profissionais é, ao mesmo tempo, a condição para a obtenção de melhorias de salário e de condições de trabalho, em razão da extrema dependência do financiamento público por parte das creches conveniadas. Por outro lado, inviabiliza ou, pelo menos, dificulta as estratégias de luta sindical e o estabelecimento do confronto, já que não existe relação trabalhista entre a Prefeitura e as trabalhadoras – não há reconhecimento recíproco. Assim, mesmo com as resistências claramente evidenciadas por parte das trabalhadoras em se colocarem em um campo oposto ao MLPC, no momento em que a estratégia de luta desloca-se para o campo sindical, torna-se recurso (inevitável) de luta.

É nesse contexto que o SENALBA propõe a realização de uma *Convenção Coletiva* com uma federação de entidades patronais que representa instituições similares às creches e que já havia estabelecido relações com os SENALBAs de outros Estados: A Federação Nacional da Cultura (FENAC)²⁰⁰. Não havendo em Belo Horizonte uma entidade representativa das creches como representação patronal – identidade não assumida pelo MLPC –, uma vez registrada no Ministério do Trabalho, as creches ficam obrigadas a cumprir a referida convenção. Em assembléia realizada em 2 de maio de 2002²⁰¹, na sede do SENALBA, foi aprovada essa estratégia por unanimidade.

Cabe, no entanto, registrar que algumas trabalhadoras, durante a assembléia, manifestavam a preocupação a respeito da possibilidade de as creches arcarem com os custos dessa convenção. A unanimidade parece ter sido assegurada em razão da identificação de que essa convenção poderia constituir-se instrumento de pressão contra a PBH. As profissionais de creche presentes demonstravam que o reconhecimento do

²⁰⁰ SENALBA. *Tiro ao Alvo*. Publicação do sindicato SENALBA-MG. Ano I, 15 a 30 jun 2002, n. 23.

²⁰¹ Notas de campo feitas por mim, durante e Assembléia dos Trabalhadores de Creche no SENALBA, em 2/5/2002.

lugar de trabalhadoras e o pertencimento a um coletivo que pretende defender seus interesses não as levavam a uma percepção do conjunto das instituições empregadoras como localizadas em um campo oposto de interesses. A convenção foi assinada em 24 de maio de 2002 e previa pisos e reajuste salariais, devendo vigorar de 1º de maio de 2002 a 30 de abril de 2003²⁰².

O segmento *profissional de creche* insere-se, então, nas formas institucionalizadas de luta e de construção de uma identidade coletiva como trabalhadoras de um campo específico, ainda marcado por incertezas de naturezas diversas. Esse segmento assume, em novas relações, com base em regras que até então não pareciam valer para esse segmento, a luta por direitos trabalhistas. Assume os conflitos próprios do mundo do trabalho, redefinindo o campo em que se inserem, pois a identidade coletiva somente se constrói de modo compartilhado, em um processo que ativa as relações que ligam os atores (MELUCCI, 2001, p.69). Ocorre, então, um exercício de redefinição do adversário, que estabelece uma triangulação entre as trabalhadoras, as creches e a PBH. O confronto com as creches constitui-se em uma estratégia para fortalecer a pressão sobre o Poder Público municipal, bem como uma construção prática e discursiva de si mesmas.

Como vimos anteriormente, a criação de espaços de encontros por parte do segmento profissional de creche colocou em evidência elementos da gestão das creches, marcados, em alguns casos, por relações autoritárias e regidas por princípios mais privados/particulares do que comunitários. Caracterizavam-se, no entanto, como situações individuais de questionamento dos dirigentes dessas instituições.

Já a ação coletiva, ao inserir as questões relativas aos salários das profissionais de creche no campo do direito, acionando os caminhos institucionais da justiça do trabalho, leva à mobilização dos dirigentes de creches que, em um primeiro momento, reagem e recusam a *Convenção Coletiva* para, em seguida, diante do fato de estarem sujeitos à Justiça do Trabalho, adotar estratégias de negociação coletiva. Mesmo não

²⁰² FEDERAÇÃO NACIONAL DA CULTURA. Convenção Coletiva (2002/2003). A cláusula 14ª da Convenção prevê os seguintes pisos salariais: “a) Auxiliar de Serviços Gerais e Office Boy: R\$215,00; b) Auxiliar de Cozinha: R\$244,00; c) Vigia e Assistente Administrativo: R\$273,00; d) Cozinheira: R\$302,00; e) Educadora e Monitora: R\$ 360,00; f) Coordenadora Administrativa/Pedagógica: R\$530,00. A cláusula 16ª da convenção previa ainda o recolhimento de contribuição do empregador à FENAC, de valor equivalente a 2% sobre o total da folha de pagamento de maio de 2002. O valor do salário mínimo em maio de 2002 era de R\$ 200,00.

sendo uma questão nova para o MLPC, pois desde que se passou a tratar a questão dos profissionais de forma específica, ainda no próprio movimento, a representação patronal não foi enfrentada satisfatoriamente. É no momento em que o *outro* da relação se constitui no plano coletivo – as trabalhadoras das creches representadas pelo sindicato – que os representantes das instituições também se vêem compelidos a se reconhecer como um coletivo no universo das relações trabalhistas.

2.1.1 Os dirigentes entram em cena

A Convenção Coletiva assinada pelo SENALBA com a FENAC provocou a reação entre os dirigentes de creche que se dirigiram ao MLPC para obter informações sobre como proceder. O MLPC tratou de buscar informações a respeito do significado da assinatura de uma Convenção Coletiva, bem como proporcionar condições para a discussão entre os dirigentes a respeito das questões trabalhistas.²⁰³ Em toda a sua história, as creches comunitárias não haviam tomado para si essa discussão. O MLPC, por seu turno, sempre procurou afirmar uma imagem de luta pelos direitos da criança, o que não se compatibilizava com a imagem de representante patronal. Assim, a sua inserção no universo dos conflitos do mundo do trabalho foi provocada, já que o sindicato das trabalhadoras utilizou uma estratégia para forçar as creches a entrar no diálogo, assumindo *a identidade de patrões*. É nesse momento do conflito mais claro que os sujeitos também vão se definindo. Na verdade, a direção do MLPC nem sempre (ou raramente) conta com integrantes das diretorias das creches, mas sim como os das coordenações administrativas das creches, que são, em última instância, funcionárias dessas instituições. Conhecedoras tanto das necessidades como da dinâmica de funcionamento das creches, são essas pessoas que, na coordenação do MLPC, formulam as reivindicações para a manutenção das creches, situação até então não problematizada por nenhuma das partes envolvidas e que, ao mesmo tempo, nos ajuda a compreender as ambigüidades do movimento na relação, tanto com a PBH quanto com o GAPEI ou o SENALBA.

²⁰³ Conforme informação da coordenadora executiva do MLPC, este buscou assessoria jurídica para melhor compreensão dessa situação.

A diretoria de cada creche, que responde juridicamente por ela, geralmente é constituída de pessoas que possuem outras atividades, uma vez que sequer podem ser remuneradas pela entidade. No entanto, no momento em que a via legal – convenção coletiva de trabalho – se constitui instrumento acionado pelas trabalhadoras, essas pessoas tiveram de se mobilizar, uma vez que são as responsáveis por cumprir as determinações judiciais relativas à creche da qual compõem a direção.

Em 18 de junho de 2002²⁰⁴, realizou-se a primeira assembléia de dirigentes para discutir a referida Convenção Coletiva. Nessa assembléia, havia 39 entidades de um total de 108 associadas ao MLPC, representadas por membros de suas diretorias (20 pessoas) e coordenadores administrativos (19 pessoas), que elegeram uma comissão encarregada de reunir informações e propor estratégias para o enfrentamento da questão. Em 9 de julho de 2002, nova assembléia foi realizada, agora com maiores informações a respeito do significado da Convenção Coletiva que deveria ser cumprida por todas as creches, tendo em vista que estas não se apresentaram nem de modo coletivo para o estabelecimento de convenção, nem individualmente para acordos no sindicato das trabalhadoras.

Nessas situações, esses dirigentes de creches demonstravam, mediante certa indignação com o contexto vivenciado por eles, haver uma expectativa de um tratamento diferenciado por parte de suas trabalhadoras em nome de sua função social. Se relacionarmos essa reação ao ideário no qual as creches foram criadas, como instituições de caridade e filantropia (KUHLMANN Jr., 1998; HADDAD, 1991), essa reação é possivelmente explicada pela existência de normas informais cujas raízes se encontram no voluntariado e na doação. Assim, em um contexto em que as normas jurídicas são acionadas, apesar de aspirarem à exclusividade para reger o campo (no caso, do trabalho), a norma antiga permanece na memória das pessoas e concorre com a nova, “uma vez que sociedade e direito são mutuamente instituidoras” (SANTOS, 2000, p.198). Nessa direção, não parece razoável a esses dirigentes que concebem sua atuação no âmbito das comunidades voltada para o atendimento de necessidades particulares conceber as relações com as funcionárias das creches no campo do direito universal.

²⁰⁴ Notas de observação das situações descritas, realizada por mim.

O MLPC vai se evidenciando como um ator cujos segmentos não apareciam porque os conflitos internos não haviam emergido. É a mobilização das profissionais de creche que está tornando visível a composição do próprio Movimento de Luta Pró-Creche.

2.2 Ser dirigente sindical: ressignificando a experiência

A ação coletiva e, especialmente, a participação das instâncias que organizam e dão a direção a essa ação não constituem o resultado da simples identificação da existência de um conflito de interesses ou mesmo do processo de construção do sentimento de pertença a determinado grupo. Nem mesmo das expectativas frustradas num campo de relações em que os atores se reconhecem reciprocamente, o que implicaria adotar uma postura de tratar a ação social como mera resposta a uma situação. Se, como tenho procurado explicitar até aqui, as ações são dotadas de sentidos construídos nas relações sociais (WEBER, 1984) num sistema de ação, a sua compreensão não se completa sem a busca ao sentido subjetivo que lhe confere a direção. Na parte precedente, a ação das profissionais de creche foi analisada no âmbito do sistema de ação que tanto oferecia os recursos quanto os constrangimentos da ação. Procuo, a seguir, dialogar com essas pessoas considerando que suas experiências não são simplesmente particulares, mas sociais e, portanto, ligam-se às lógicas do sistema social (DUBET, 1996). O que há de particular é a maneira como cada uma delas articula as lógicas que compõem sua experiência individual e a coletiva. Nessa direção, a experiência é única, pois é resultado do trabalho do ator, que, por sua vez, é possível pelo espaço de liberdade que o sistema contém.

As educadoras, que até então integravam o GAPEI, participaram, em 2002, da eleição para a diretoria do sindicato, compondo uma chapa constituída também de trabalhadores de outros segmentos representados pelo SENALBA. Assim, de 13 de setembro de 2002, data da posse da nova diretoria, até 2005²⁰⁵, Janaíce e Gessi, já apresentadas anteriormente, Maria do Porto e mais duas profissionais de creche (uma estava em licença médica e a outra não reside em Belo Horizonte) são dirigentes

²⁰⁵ SENALBA. *Tiro ao Alvo*. Publicação do sindicato SENALBA/MG. Ano I –, n. 27, p. 5, 16 a 30 set. 2002. Essa publicação traz a notícia da posse da nova diretoria.

sindicais. As análises que se seguem referem-se prioritariamente à experiência nesse espaço. Foram realizadas três sessões de entrevistas em grupo com Janaíce, Gessi e Maria do Porto (que prefere ser chamada apenas por Do Porto). A dinâmica adotada seguiu um roteiro prévio sem, no entanto, restringir-se a ele. Assim, ao propor as questões, o grupo podia se manifestar livremente, inclusive discutindo o tema abordado. Esses encontros foram conduzidos por mim, que procurava, além de propor as questões relacionadas com o objeto desta tese, criar condições para a participação de todo o grupo. Uma observação a esse respeito me parece importante: inicialmente, imaginava ser possível buscar uma participação equitativa, com um tempo de fala mais ou menos equivalente para cada uma delas. No entanto, a realização da entrevista demonstrou que em todos os momentos, mesmo nestes artificialmente construídos, como é o caso da pesquisa, os sujeitos se manifestam, escapando à tentativa de uniformizar sua participação, que nada mais é do que a expressão da maneira de ser de cada um. Pude perceber que a riqueza de promover o momento do grupo está exatamente aí, quando, na diversidade (ainda que não representativa) de orientações individuais, se pode apreender as possibilidades da identidade coletiva.

Quando se mobilizam em torno da construção e defesa de direitos para as profissionais de creche, essas mulheres acionam referências sobre si mesmas e sobre o campo no qual atuam de modo a legitimar suas demandas. Existe uma auto-imagem, construída em uma íntima relação com a imagem positiva da própria creche, que é resultado, como vimos, de uma construção das últimas décadas, envolvendo múltiplos atores. Tanto nas situações de entrevistas individuais quanto em grupo, ainda que houvesse concepções distintas a respeito da própria creche, todas as profissionais mostram ter construído uma imagem positiva do atendimento nas creches comunitárias, como no trecho do depoimento a seguir:

*Isso é muito importante, você passar isso pras pessoas, porque as pessoas não sabem disso! Veja bem, outro dia passou no jornal [que] uma creche [...] fechou por causa de [problemas relacionados à] doação. Só passma as coisas ruins. Você não vê falando que a creche é boa. E na verdade, no fundo, vai estudar pra você ver. **A creche é muito boa!** Senão, nós não estaríamos colocando nosso filho aqui. É ou não é?*

[Essa imagem ruim é] *porque a creche ainda não é reconhecida, e nem o trabalho dela está sendo reconhecido lá fora ainda, do jeito que tem que ser* (Gilvany, entrevista em fevereiro de 2002).

Essa imagem positiva reflete-se na imagem do profissional de creche que se encontra atuando, e é com base nela que se construiu a legitimidade da luta por valorização material e simbólica. Elas utilizam o termo *reconhecimento* para designar o objeto em torno do qual têm mobilizado suas energias. Aqui, o sentido do reconhecimento é não mais o da construção de um pertencimento a um *nós*, mas o de conferir valor, admitir como bom, como legítimo.²⁰⁶ Em que fundam, então, essa legitimidade? Pude verificar que elas operam em uma lógica da experiência como prática, habilidade, como conhecimento da prática.

Aqui também é preciso distinguir os sentidos que elas conferem à experiência. Geralmente, elas definem a experiência como o acúmulo decorrente de situações nas quais se incorporam habilidades que permitem desenvolver de modo satisfatório as atividades para o bom funcionamento da creche. Como vimos no capítulo 2, boa parte dessas situações é atribuída ao espaço doméstico, anterior e/ou paralelo ao trabalho na creche. No entanto, elas atribuem valor àquela experiência adquirida na creche, ao longo dos anos de dedicação a esse trabalho:

Para a questão salarial, regulamentar um piso, eu concilio muito hoje a questão da formação escolar desses profissionais, que soma com a experiência da atividade mesmo, com a prática, entende? Então eu acho assim, é riquíssimo ser educador de creche hoje, quando você tem oportunidade de ter um certificado que te habilita como profissional, e por outro lado, a experiência que vem no dia-a-dia mesmo. Estando ou não formado, existe uma experiência, na prática do trabalho, na leitura, na conversa, nos seminários e de todos os espaços que esse profissional já ocupou antes de estar na escola (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

A ausência de valorização material dos conhecimentos e das habilidades construídas na prática na creche e em outros espaços é interpretada como desvalorização também no plano simbólico, que, em última instância, é vivido como desvalorização da pessoa:

Em termos financeiros, principalmente. [...] Eu acho que é uma falta de respeito com a gente, porque enquanto você tem uma capacitação que é muito mais rica, [...] chega esse profissional qualificado, você enquanto capacitada, você tem que passar todo o serviço pra pessoa

²⁰⁶ Significados admitidos por Ferreira [1. ed.].

porque ela não sabe, ela vem crua assim, totalmente. Às vezes você leva tempo pra passar pra ela pra que ela pegue realmente [...] o serviço. E eu fico pensando, por que ela ganha mais do que a gente? (Janaíce, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

É uma desvalorização, é um preconceito \\ com quem já estava lá, é uma falta de respeito muito grande (Do Porto, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

A experiência se configura como o processo por meio do qual elas se tornaram o que são. Ser profissional de creche, para elas, funda-se no exercício da atividade, fazendo da experiência a evidência da legitimidade (e da própria identidade) (SCOTT, 1999) que possuem para atuar na área, apesar de saberem que não possuem reconhecimento social para tal. Uma frase de uma delas é emblemática desse entendimento:

*A gente está falando de **um profissional que é sem nunca ter sido**. Entendeu? Ele é profissional, mas não é reconhecido profissionalmente* (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

O tom de voz, a manifestação emocionada da indignação pela maneira como a política municipal realiza a adequação do atendimento por parte da rede conveniada ao quadro normativo da área (cf. SILVA, 2002), evidencia que elas se referem a suas vivências pessoais para as quais reivindicam valorização. Mesmo porque a situação de não ser habilitada, vivida por boa parte das profissionais de creche, é transitória, uma vez que todas que não possuíam a habilitação encontravam-se em processo de formação. Elas não negam a importância da formação escolar e profissional, como no depoimento acima, em que uma delas pretende que se conciliem experiência e escolaridade para a elaboração dos critérios de valorização. Mas há evidência de que a supervalorização da escolaridade e da habilitação profissional, em detrimento das habilidades e conhecimentos advindos da prática, é vivida como desvalorização da experiência.

Nessa direção, o reconhecimento cumpriria um papel de confirmação da autoimagem que construíram: a de que, a despeito da insuficiência do nível escolar, podem ser consideradas pessoas capazes. Configura-se o que Habermas identificou como a insuficiência da reconstrução da sua própria biografia para definir-se a si mesmo:

[...] Ya no puede dar cobro a su pretensión enfática de individualidad sólo mediante una apropiación reconstructiva de su propia biografía; el que tal reconstrucción se logre es algo sobre lo que ahora decide la postura que tomen los otros (HABERMAS, 1990, p. 206).

O *outro* da relação – no caso, quem decide o valor que tem o seu trabalho – a PBH – não lhes confere o valor que vieram construindo, o que leva ao risco de enfraquecimento da auto-imagem:

Ela deixou a gente assim jogada pelo escanteio, uma falta de respeito muito grande para com a gente, sabe? Eu estou falando assim, muitas professoras já reclamaram isso, e eu estou falando agora por mim mesma, eu fiquei assim, me sentindo lá embaixo.

*Você não é valorizado, você não tem assim, aquele reconhecimento que as pessoas têm. Não é desmerecendo não, de forma alguma, eu acho que a pessoa, ela estudou, ela tem que ter, sim, ela tem que receber pelo que ela fez, sim, mas também você não pode ser jogada pelo escanteio **porque você tem capacitação e não tem a qualificação** (Janaíce, entrevista em grupo, dezembro de 2002).*

Quando isso acontece com a gente, então deixa a gente assim, se sentindo como se você não tivesse valor nenhum, se você só estivesse ali para cumprir número, sabe? É como se você não fosse ninguém, talvez. É péssimo, a gente se sente péssimo, é até um desabafo, sabe? (Do Porto, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Esse sentimento de frustração se explica exatamente pelo pertencimento a esse universo da luta por creche, no qual, no que respeita ao MLPC e a cada creche individualmente, a escolaridade não foi um fator que impediu que se levasse adiante o atendimento. A incorporação da função de educadora de creche ao Magistério, por sua vez, leva à desvalorização da experiência de quem a exercia anteriormente. Relacionando esse processo à trajetória de desvalorização do trabalho docente, observa-se que ela ocorre em um sentido inverso ao vivido pelas profissionais de creche. No caso dos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, verifica-se uma desvalorização decorrente de diversos fatores, dentre os quais a expansão do ensino público sem o aporte de recursos correspondentes. Além disso, as análises centradas nas relações de gênero relacionam o processo de feminização do Magistério à composição mais geral do mercado de trabalho e sua segmentação por sexo. Ou seja, a desvalorização do trabalho docente vincula-se, também, aos estereótipos sexuais que

encaminham as mulheres para as atividades de alimentação, educação e cuidado, as quais “ocupam um lugar inferior na sociedade quando comparadas a ocupações construídas como masculinas” (VIANNA, 2002, p. 53). Essas trajetórias distintas são importantes de serem analisadas de modo articulado, uma vez que definem, em alguma medida, as imagens e, portanto, importante dimensão das identidades profissionais.

Outro aspecto que merece destaque é o da racionalidade que rege a organização do trabalho e a valorização das funções nas creches comunitárias. Essa racionalidade choca-se com os sistemas nos quais a hierarquia define as posições e a valorização das funções. Conforme já havia detectado nos depoimentos individuais, essa questão é retomada agora, no plano coletivo, com relação à atuação das profissionais de creche no sindicato:

A gente está falando de um profissional, a gente não está falando de um setor da creche. [A SMED] não contemplou na questão do convênio, na questão do salário, [...] dos outros cargos da creche [além das educadoras]. [...] Na creche que eu trabalho, \\\ eu vejo [...] as outras funções [como] a cozinheira, [...] a faxineira, a coordenadora administrativa e pedagógica, os outros setores também como educadores. \\. É claro que se você for colocar atribuições, o professor é que exerce..., mas todos esses outros setores são suporte pra que o trabalho com a criança, através do educador, possa funcionar. O convênio com a prefeitura não contemplou os outros profissionais; a gente está falando de categoria, entendeu? (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

As transformações institucionais da área da Educação Infantil têm, para as profissionais de creche, significado de conquista e, mais do que isso, elas se sentem parte dessa história. Como vimos nos itens anteriores, mesmo para aquelas que entraram para a creche em período recente, a memória vinculada ao MLPC e, mais recentemente, ao GAPEI é a de que as mudanças se relacionam à ação desses movimentos. Assim como os especialistas saudaram o reconhecimento institucional da creche como um avanço (cf. FARIA; PALHARES, 1999, por exemplo), essas profissionais vivem a precariedade de sua situação como um descompasso em relação às transformações do campo, já que mesmo a valorização das que já são habilitadas é pequena e as condições de trabalho pouco se alteraram. No caso dos professores, as precárias condições de trabalho aliadas aos baixos salários também têm sido analisadas sob a perspectiva da repercussão sobre a auto-imagem delas, destacando-se o sentimento de humilhação

gerado por essa situação (Vianna, 2001). As condições extenuantes de trabalho, que exacerbam o desgaste físico e emocional do exercício da profissão, conforme detectou Carvalho (1999), persistem no caso da experiência dessas mulheres. Nessa direção, os avanços da regulamentação geraram expectativas frustradas.

2.2.1 A experiência de ser sindicato

Estar no sindicato hoje pode ser interpretado, pelo desenvolvido até aqui, como resultado de uma complexa rede de relações que se constituiu em torno do atendimento à criança pequena na cidade. Mas, ao mesmo tempo, constitui uma experiência singular para essas profissionais de creche cujo espaço de atuação era, até então, a creche, quando se deixava a luta política a cargo do MLPC. O depoimento de uma delas deixa clara a relação de dependência que se estabelecia entre as profissionais de creche e o MLPC:

É porque ele, ele que é o nosso, como fala? Intermediário, ele que leva, sabe, pras pessoas, pra prefeitura, então ele que olha: 'As meninas estão querendo carteira assinada', por exemplo, entendeu? 'Elas estão querendo ser reconhecidas como professora realmente porque vocês exigem que elas tenham qualificação, mas elas trabalham tantas horas'. Então, esse trabalho o MLPC já está fazendo, é um passo muito grande, sabe?
[...].

Ele é o nosso intermediário. Eu vejo ele assim, porque a gente está organizando, mas a gente começou a organizar quando? Quando ele [...] nos colocou: 'olha, vocês têm que se organizar, vocês têm que reconhecer os direitos de vocês, tem que ir em busca dos seus direitos, são direitos'. [...] Eu tive toda essa informação sobre os direitos com a Edna, com a Edna, no movimento. (Do Porto, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Vale a pena colocar na seqüência a manifestação de outra profissional de creche que se contrapôs imediatamente a essa manifestação, evidenciando que as experiências são distintas, resultado da elaboração individual de uma mesma situação social:

Então eu vejo o movimento hoje como um colaborador. Não tenho dúvida nenhuma que quem faz as negociações com a prefeitura, historicamente, é o movimento. Hoje o movimento já ampliou um pouco essa visão do que é o movimento e do que ele tem pernas pra fazer. Então, as relações com a prefeitura em relação a convênio e a tudo que diz respeito ao que o Poder Público tem que investir[...], não é mais só o movimento. O que se chama hoje de Comando de

Mobilização, ele tem outras entidades que tem a sua representação pontual, como o sindicato, o SENALBA, a FENAC, que provisoriamente está representando as entidades de assistência social, que é a Federação Nacional de Cultura, até criar o sindicato patronal. [Tem] conselhos tutelares, representantes [...] de dirigentes de creche que são organizados no movimento e não são direção do movimento. Então, na relação com a prefeitura, o movimento percebeu que ele não tinha que ser o único negociador, ele não teria que falar só da creche como um todo, mas levar quem também representa as outras, os outros setores da creche e que pode participar de algum movimento (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Ambas reconhecem que era o MLPC que estava à frente de todo o processo de mobilização em direção ao Poder Público, com o propósito de assegurar a manutenção das creches. Além disso, como vimos e como reconhecido por elas nos trechos transcritos acima, é ele o interlocutor com o qual a prefeitura estabelece a reciprocidade necessária ao empreendimento das ações. Essa reciprocidade é que conferiu, em certa medida, uma identidade também às profissionais, como um recurso, um canal para a explicitação de suas demandas. No entanto, a posição das duas é bastante distinta no que concerne à caracterização das relações entre elas e o movimento considerado como de dependência ou de colaboração. O que poderia parecer apenas níveis distintos de percepção denota experiências distintas relativamente ao universo em que se encontram. Para a primeira, o acesso a informações a respeito das questões gerais que envolvem o atendimento em creche na cidade só está sendo possível a partir da entrada do sindicato nesse cenário:

Olha, é péssimo porque as informações, elas ficam embutidas, fica só a coordenação e dirigentes, a gente que está no dia-a-dia com a criança, com a mão na massa mesmo, [...] você não tem informação nenhuma. (Do Porto, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

E, sobre o tipo de informação de que sente falta essa educadora afirma:

Eu acho que deveria passar todas as informações, que a Gessi acabou de falar. Ela tem uma visão muito maior do que a gente. Por exemplo, [...] a colocação dela é bem mais ampla, ela tem uma visão bem maior que a gente. Eu acho muito bonito, eu acho chique a forma que ela expressa[...]. É que ela sabe como se posicionar.[...] Eu fico meio perdida. A visão do profissional, do professor, é só na sala, como se você não tivesse nada mais lá dentro, que você tivesse que fazer o seu

trabalho com as crianças, e pronto, acabou. Eu acho que o professor não deveria [...] ser visto dessa forma não, sabe? As coisas deveriam ser mais abertas pra eles, até mesmo pra você poder [...] chegar e falar [que] as coisas acontecem assim, assim, assim. Eu fiquei indignada uma vez: [...] ‘Teve uma reunião no MLPC, [...] e o Comando de Mobilização decidiu ter uma paralisação e a menina que foi representando [a creche] chegou, \\ tinha alguém esperando no portão, [...] duas pessoas, as quais não vou citar os nomes (que teriam dito): ‘você não pode passar essas informações pras meninas, a creche não vai fechar (Do Porto, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Para Gessi, outras oportunidades se configuraram, relacionadas também às suas características pessoais:

*Uma coisa que eu sinto muita falta, não só [...] no desenvolvimento interno da entidade, talvez também no movimento, e talvez no próprio sindicato, é a falta de informação dos trabalhadores sobre como acontece o convênio, quais são os valores praticados, [...] qual é a idade da criança que esse convênio cobre, o que ele não cobre, onde que a creche pode gastar. Eu tive essa informação no posto de coordenação, **porque também corria atrás de entender**, num esforço de representar a creche como um todo, [já] que no cargo de coordenação pedagógica você nem tem que entender mesmo, não é parte da sua atribuição profissional. [...] Eu acho que é terrível isso, por exemplo, no caso da Do Porto, ela sente na pele isso, chegar numa entidade sindical sem as informações que deveria ter de toda a política de Educação Infantil (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).*

Esse trecho do diálogo, que ocorreu no momento da entrevista em grupo, na sede do sindicato, denota a vivência diferenciada das relações de poder que ocorrem na creche comunitária. Do Porto menciona, então, que quanto mais próxima da criança, mais distante das informações e dos processos de decisão que envolvem o funcionamento da creche e, por conseguinte, a sua própria situação nesse ambiente. As análises realizadas por Carlos Lerena (1998) a respeito do ofício de mestre, apesar de se referirem à escola primária, ajudam a compreender a situação vivida por essas pessoas, encerradas no ambiente da creche por, no mínimo, oito horas diárias (geralmente são mais). Para ele, os professores vivem, no exercício profissional, em um ambiente infantil, apartados do mundo adulto, o que resulta em infantilização, ao mesmo tempo que devem, nesse contexto, exercer o papel de adultos. Carvalho (1999), analisando a história do cuidado na escola, também destaca, a partir de um trabalho autobiográfico de

uma professora (STEDMAN, 1987, citado pela autora), o caráter de grande isolamento das relações com outros adultos, a experiência de um corpo assexuado e uma psicologia infantilizada. No depoimento a seguir, dado a partir de uma pergunta específica sobre a diferença dos ambientes da creche e o do sindicato, no qual ela passam hoje todo o período referente à jornada que passavam na creche, Janaíce expressa a própria insegurança nas novas relações de trabalho:

Quando eu estava na creche, eu não me via, Janaíce, mulher, e um homem ali, não me via. Eu acho que, quando eu vim pra cá eu falei: ‘meu Deus, eu vou me sentir tímida, eu não vou saber, eu não vou ter pernas pra ir naquele cara perguntar algo’. Mas é diferente, sabe? Essa experiência de trabalhar com mulher e agora estar num lugar que tem homens também é muito diferente, é muito diferente. (Janaíce, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Entre essas educadoras de creches, as formas de se referirem a si mesmas – como *as meninas* ou outras manifestações durante nossa conversa, do tipo *como eu sou muito infantil* ou *eu me torno criança* – associam-se à ausência de participação no universo das decisões para compor uma experiência do universo infantil, no sentido original de infância: *sem voz*.

A entrada para o sindicato vem cumprir um papel de retirar essas pessoas desse lugar, o que é expresso por elas como uma ação que vem para *dar voz ao profissional de creche*. Primeiro, por meio da construção discursiva delas mesmas como trabalhadoras e profissionais de creche no sentido do pertencimento a relações trabalhistas, bem como da construção do outro – creches e MLPC –, visto como tendo interesses distintos dos interesses delas. Essa construção de novas imagens permitiu-lhes a construção da própria legitimidade de suas demandas. No momento de entrevista em grupo, elas puderam resgatar esse processo, como na fala de Gessi:

Vai tudo lá atrás pra ver o lugar que a gente está tomando hoje. É tão importante pra gente estar aqui no SENALBA, como é importante pro SENALBA que a gente esteja aqui. [...] Esse sindicato existe desde 1964, e pelo menos do que eu li em outros mandatos de direção, se houve dirigentes que fossem trabalhadores de creche, não eram aqueles que estavam concretamente no sindicato, todos os dias informando, se formando, atendendo demandas. Hoje, três profissionais, três trabalhadoras de creche estão aqui, a quarta é a

*Lúcia que está de licença médica pela creche*²⁰⁷. Eu acho que quando se coloca a questão da informação do trabalhador, tem dois pontos: primeiro, essa demanda pra gente, de levar também essas informações. A partir do momento que a gente está iniciando o mandato, a gente já tem um para casa pra fazer, que é: 'vamos afiar essas companheiras de informações'. A outra coisa é buscar delas esse poder e a consciência de se organizar, como nós fizemos. O interesse de tomar conta, de se colocar diante dessa política. Senão, o tempo todo nós vamos ser anônimas, sem informação e sem organização. Se tem hoje quatro trabalhadoras em creche, de creche de Belo Horizonte e uma de Uberlândia, compondo a direção de um sindicato, **é porque elas também cavaram o espaço pra se colocarem, pra dar voz.** E a minha maior preocupação nesse momento, diante da fala das **meninas**, é exatamente isso: que trabalhadores de creche não deixem de participar por não estarem informados, mas que seja uma questão de opção. [Que possam dizer]: 'pôxa, eu quero participar'. E formar lideranças também, novas lideranças, pessoas que dão conta de saber o que é essa política de Educação Infantil de Belo Horizonte, que é realizada pelas creches comunitárias (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Uma situação simbólica relacionada ao fato de se liberarem do trabalho na creche para compor a diretoria do SENALBA é a própria apresentação pessoal. Agora, se vêem livres do uniforme:

Começando mesmo por aquele uniforme que a gente tirou e aqui a gente não precisa usar. Eu acho que é um espaço onde eu, Janaíce, estou aprendendo muito. Trabalhar assim, onde tem homens e mulheres, essa mistura, sabe, a gente aprende muito. [...]A conversar, eu não tinha..., o meu primeiro emprego foi na creche.

Assumir a responsabilidade pela própria condição, enfim, emancipar-se da creche e do MLPC não apenas individualmente, mas como um coletivo do qual são parte. Questionadas sobre o que muda por estar no sindicato, após um momento, durante a entrevista, em que pareciam não encontrar as formas de se expressar, Gessi toma a palavra:

Deixa eu falar, então. Sabe o que muda, D. Isabel? Você tem uma responsabilidade muito mais formal, um compromisso mais legítimo, você está numa entidade que representa questões jurídicas, coisa que o GAPEI não representava, que o movimento não representa,

²⁰⁷ Há uma quinta profissional de creche que compõe a diretoria, mas que não possui liberação do trabalho para dedicação às atividades sindicais.

*entendeu? Você está à frente de uma entidade falando da sua categoria, essa entidade que é mantida por esses trabalhadores, os trabalhadores ainda não têm muita consciência disso, que o sindicato é a casa do trabalhador. [...] Eu, pra entrar nessa direção [do sindicato], levei algum tempo de reflexão depois do convite. Então, significa um avanço na nossa luta, porque o tempo todo nós nos colocamos, somos diretores no sindicato SENALBA, o seu sindicato, isso falando com uma trabalhadora. Mas somos também trabalhadoras em creche. O tempo todo, e o que nos traz, o que nos faz estar aqui é ser trabalhadoras de creches que começaram uma trajetória através de um grupo que era a organização desses trabalhadores de uma forma autônoma, não formalizada, não instituída. Hoje, a instituição sindical, **ela coloca um peso da responsabilidade do que se tem que fazer**. Antes eram discussões, a gente estudava, a gente conversava, a gente trocava essas informações, que a Maria do Porto apontou que não teve [...]. E hoje, como nós e outras pessoas, pessoas que mantinham o GAPEI revitalizado, uma parte foi pra direção, outra parte afastou. A intenção maior nossa é revitalizar esse grupo novamente, mesmo que ele tenha outro nome se esse estiver desgastado, mas dentro do sindicato, como uma organização desses trabalhadores que continua autônoma, que possam inclusive pluralizar as nossas discussões, levar pro campo, trazer também. O GAPEI existe ainda, tem que existir. Esse finalzinho de ano ele está meio que destroçando, pra que a gente também (tenha) o tempo pra entender o sindicato, entender o que ele representa, entender essa linguagem sindical. E ver e se apoderar desse momento que a gente está enquanto direção. Direção que leva pros trabalhadores que ele representa, não só de creche, mas dos outros. [...] **Mas é levar a essas pessoas principalmente a consciência, que a atividade política do diretor sindical é muito maior do que a atividade de quem participa do GAPEI, entendeu? [No GAPEI] a gente discutia política, política de Educação Infantil, política de reconhecimento profissional...** (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).*

A responsabilidade para com a categoria relaciona-se com a ocupação legítima de um espaço institucional que gera expectativas nas profissionais de creche. E a identificação das condições pouco adequadas para a formação de lideranças entre as profissionais de creche, especialmente em razão das dificuldades de acesso a informações e aos processos de decisão, consiste no maior desafio como integrantes da diretoria do sindicato que as representa:

Então, o movimento sempre tentou se aproximar mais, e quando o GAPEI era ainda uma comissão do movimento teve um pouco essa aproximação precária, porque onde o GAPEI poderia falar com todo o conjunto do movimento era nas assembleias [do MLPC]. Nas

assembléias, a gente falava pra um público que dirigia creches, e não pro público que trabalhava diretamente com a criança, chamando pra essa organização tão importante de trabalhadores. Independente da empregadora, de ser uma creche comunitária, de ser filantrópica, esses trabalhadores eram e são empregados de uma entidade, tem essa relação patronal.

[...].

Hoje não, hoje nós somos essa voz, hoje a gente direciona essa voz que tem que ser levada mesmo. E de uma maneira, quando Janaíce e Do Porto falam da formação, a gente ainda está pegando o ritmo. Precisamos de muita formação sindical, entender como funciona a entidade, o que é esse trabalho de fato na base, sem se acomodar. Por estar liberada, sem ter até esse norte pra gente bem definido, no momento que nos colocam aqui dentro é a nossa organização, estamos organizados, buscando a consciência, buscando chegar, e pra chegar no reconhecimento a gente tem que formar melhor essa base, esses trabalhadores (*Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002*).

Elas agora se encontram em outro ambiente político, no qual as disputas pelo poder são explícitas. Enquanto na creche existe um ambiente marcado pelas suas finalidades intrínsecas – em última instância interessa o bem-estar da criança –, nesse espaço há uma aridez com a qual elas não estavam acostumadas. Para mim, que tenho convivido com essas pessoas no ambiente de creche comunitária, um contraste se fez gritante. Tanto para esta pesquisa, quanto para outras já desenvolvidas por mim, entrevistar profissionais de creche sempre foi uma situação de ter ao fundo (literalmente, o fundo que se ouve nas fitas gravadas) vozes, gritos e outros barulhos infantis. Desta vez, o fundo que compõe as gravações é o barulho ensurdecedor do cruzamento das avenidas Afonso Pena e Amazonas, no coração da cidade, o que não pôde deixar de me levar a uma analogia com a oposição entre a casa e a rua, o doméstico e o público, o privado e o político.

No depoimento a seguir, Gessi expressa não apenas a entrada nesse universo, mas a compreensão dessa experiência no sindicato como possibilidade de transformação das relações de poder extrapolando a situação trabalhista. Ou seja, é o próprio espaço do sindicato que deve ser construído como legítimo para elas, e isto é uma luta árdua:

É uma questão social aí também colocada de uma outra ponta, que não seja só a questão da relação trabalhista, [...] não [apenas] o conflito de gêneros ou briga de homem e mulher, direitos, não é só isso.[...] É muito mais em função disso: que os homens também reconheçam que

a gente pensa, é inteligente, percebam que a gente também tem a capacidade de atuação sindical, tanto quanto eles.

[...].

Pois é, no primeiro momento, é um desafio, é a responsabilidade dentro dele. Depois foi um momento muito frustrante, porque [havia] discussões ferrenhas aqui dentro e às vezes, o que pareceu pra gente até uma disputa de poder interno, sabe, que eu fiquei meio decepcionada naquele momento. Porque [...] a gente veio muito com aquela visão: 'Poxa, que espaço que está abrindo pra gente, entendeu? Esse é um espaço onde a gente vai ter totalmente liberdade de atuar naquilo que é importante pra gente. Aí de repente você vê um conflito interno dos brabo; não é conflito interno igual tem na creche que a gente fala em reunião e vamos resolver e a gente tenta esgotar essa questão, ou com o passar do tempo a gente vai melhorando Não. O negócio aqui é bem de cachorro bravo. E isso, eu particularmente não estava preparada, de forma nenhuma, porque, não que as coisas tinham que ser acobertadas. Mas [...] eu, pelo menos, vim com aquela visão: ' Pô, companheirada, pessoal bacana, a luta continua'[risos]. Mesmo tendo algumas divergências, mas que a coisa não passasse por isso (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

É necessário reconhecer que essas mulheres se encontram em um campo extremamente complexo e que, às vezes, os recursos analíticos se esgotam. Trata-se de uma ação que emerge de outra, de identidades que se constroem a partir do recurso a outras, as quais, em outros momentos, também são negadas. Além disso, as experiências dessas mulheres aqui são expressas como uma interpretação de sua própria condição (DUBET, 1996), sobre a qual realizo a minha, de segunda mão. Tais interpretações referem-se ao momento estudado, relacionado a um contexto de oportunidades e limites do campo de relações de que fazem parte, o que não me permite, nem é a intenção, ser profética, no sentido de dizer que elas de fato inauguram novas relações nesse campo. A lógica do sujeito, conforme Dubet, é, sim, uma lógica social possível nas sociedades ocidentais contemporâneas, como uma condição do projeto da modernidade que permite aos indivíduos se empenharem no que ele denominou *representação cultural do sujeito*. Mas esse mesmo sistema oferece os constrangimentos à sua plena realização, e a lógica do sujeito convive em tensão com as outras lógicas do sistema social, o que faz dela algo inacabado:

Este empenhamento numa representação cultural do sujeito é vivido como uma inacabamento, como uma 'paixão' impossível e desejada que permite descobrir-se como o autor da sua própria vida, ainda que

seja na amargura ocasionada pela impossibilidade de realizar plenamente este projeto (DUBET, 1996, p.131).

Isso não impede, no entanto, de concluir que nessas experiências há um processo de emancipação, vivido com sofrimento e com prazer. Sofrimento pela perda de uma certa “inocência”, em ver o MLPC idealizado como o protetor das creches e de todas, também ele, sob os constrangimentos da relação assimétrica com o Poder Público; em ver também identidades se explicitando: o patrão, o empregado. Referindo-se ao fato positivo de haver demandas judiciais por parte de funcionárias de creche, uma delas afirma:

*[É uma situação] positiva por parte dos trabalhadores, mas de uma forma tímida, porque tem a outra questão também, da própria **relação patronal**. Os trabalhadores, as nossas companheiras de creche, eles nos vêem com muito bons olhos, nos apóiam, mandam demandas, demandam coisas pra gente. Mas assim, ainda com medo do fantasma de ser perseguido por estar se organizando também (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).*

Essas educadoras expressam o prazer de assumir a responsabilidade relativas às possibilidades e aos limites que se configuram para seu grupo de pertencimento, a partir desse lugar que passaram a ocupar. Suas ações provocam mudanças no próprio MLPC que se vê obrigado a enfrentar a questão do profissional no conjunto de suas ações nesse campo:

Hoje, olhando um pouco pra trás, eu relato o movimento naquela época [em 1999, quando entrou para a creche] como o informador somente dos diretores, da coordenação. Eu acho que de uns três anos pra cá o movimento deu uma acordada, quando fala naquele profissional que está trabalhando direto com a criança, hoje eu vejo maior empenho no movimento em ir a esses profissionais. [...] Eu acho que hoje ele tem uma relação maior com os educadores, com essas pessoas que trabalham direto com as crianças (Janaíce, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Na seqüência, Gessi apresenta uma interpretação das razões da mudança, as quais se ligam às suas atitudes como grupo:

*O que está tendo nessa fala sua [de Janaíce, transcrita acima], o que a gente está percebendo, é que os próprios dirigentes, ultimamente, não sei se é pela aproximação da gente do movimento, **agora como***

sindicato, como direção sindical, e não só por amor; apesar de sermos empregadas, funcionárias da nossa entidade e estarmos nesse mandato no sindicato, existe uma fala de maior valorização. Não sei se existe, tem sido trabalhado lá internamente com a direção, e com os outros membros que participam do movimento. No caso, muitos dirigentes, em todo momento [...] eles falam [sobre o fato de] que as trabalhadoras estão se organizando. [...] E eles percebem uma relação trabalhista quando acontece uma demissão, quando a trabalhadora entra na Justiça pedindo a indenização como professora. [...] Então, assim, aquilo que antes não era tão importante nem pra trabalhadora nem pra creche, demitiu ou admitiu, beleza. Hoje não, eu acho que à medida que vai aumentando a necessidade de qualidade no atendimento, necessariamente o profissional de creche começa a exigir também uma valorização do seu trabalho (Gessi, entrevista em grupo, dezembro de 2002).

Como afirmei no primeiro capítulo desta tese, a creche significou sair de casa para o bairro, ainda como um espaço do domínio feminino, como demonstrou C. Sarti (1989). Enfrentar os dilemas da profissional de creche e de sua profissionalização trouxe essas mulheres para o coração da cidade.

Conclusão

Ao concluir este trabalho, procuro condensar alguns elementos que, mesmo presentes ao longo dos capítulos, diluem-se na intrincada trama de constituição dos sujeitos. Focalizar a creche e suas profissionais por meio de um instrumental teórico que, fundamentalmente, buscou construir uma *sociologia do sujeito*, permitiu a aproximação de seus processos constitutivos, deixando claro que essa constituição não termina. As profissionais de creche não estão prontas, o sujeito não está pronto, mas isso não nos autoriza a considerar as contradições que integram o seu processo como evidência de um sujeito fragmentado. Trata-se de um sujeito em construção que, no caso dessas mulheres, continua no *coração do espaço público*. A ambigüidade dessa expressão foi deliberadamente construída. Ao contrário das visões baseadas no racionalismo, não é possível compreender os movimentos sociais, as ações coletivas, assim como as relações humanas no mundo contemporâneo sem uma visão do sujeito inteiro: razão, corpo, emoção.

Por meio da análise do processo de construção da atenção à criança pequena como objeto do campo educacional, procurei mostrar que se trata de um sistema de ação no qual os diversos atores se fortalecem mutuamente em períodos e situações de maior convergência, especialmente no que concerne à luta pelo direito das crianças e das famílias de contarem com instituições de Educação Infantil. Nesse processo de construção de novas imagens da mulher e de seu papel na sociedade, da família e da criança, bem como do papel do Estado diante da criança pequena, interage uma multiplicidade de sentidos que orientam as ações dos diversos atores envolvidos. Como expressão dos problemas relacionados às necessidades básicas de famílias pobres, que deram origem a ações comunitárias e mesmo de organizações filantrópicas com maior ou menor envolvimento da comunidade, as relações com o universo institucional ocorrem na tensão entre racionalidades distintas: a do movimento social que demanda apoio ao atendimento das crianças, inserido no quadro das necessidades gerais de sobrevivência e bem-estar, e a da política pública que segmenta suas intervenções em áreas específicas.

A Educação Infantil, especialmente o atendimento em creches, que articula mais diretamente as necessidades da família e da criança, é uma prática social que necessariamente faz dialogar campos distintos do conhecimento e, fundamentalmente,

faz emergir uma série de questões que nos levam a recolocar os limites entre o público e o privado. O movimento recente das análises sobre formação de professores em geral e sobre o trabalho com as crianças pequenas está direcionando-se no sentido de se pensar a construção de parâmetros que criem condições adequadas para a formação e desenvolvimento profissional de educadoras/es e professoras/es, de modo a incorporar a dimensão pessoal como constitutiva das profissões relacionais. Isso implica considerar não apenas que o desempenho profissional é, em alguma medida, determinado por características pessoais, mas também a relação de reciprocidade entre a constituição das identidades pessoais e profissionais.

No caso das profissionais de creche, o pertencimento social das mulheres que se encarregam da função de cuidar, proteger e educar crianças muito pequenas no espaço público constitui, ao lado das relações de gênero, elemento fundamental dos processos identitários nessa área. Concebido inicialmente como uma extensão das funções exercidas no âmbito doméstico, a sua realização no espaço coletivo reproduz a hierarquia social no que concerne aos trabalhos relativos ao cuidado de crianças. O exercício remunerado dessa atividade esteve sempre entregue às mulheres dos estratos socioeconômicos inferiores – que inclui a mulher pobre e negra – tanto no espaço doméstico quanto no espaço público. Ou seja, entre as profissionais de creches estão as mulheres das camadas socioeconômicas inferiores, pertencentes ao mesmo meio social que as crianças que freqüentam as instituições comunitárias. Assim, falar da profissional de creche significa falar da divisão sexual do trabalho, da desigualdade e da exclusão social e econômica de sujeitos com duplo pertencimento: mulheres e de camadas populares. Não é à toa que Gessi, uma das profissionais de creche entrevistadas, fortemente imbuída de compromisso social de transformação da situação de subordinação, diz: *Eu acho que é possível a inclusão (das crianças), mas também a inclusão de todas nós*. Na experiência das profissionais de creche encontramos a expressão das contradições da nossa contemporaneidade, que inclui de maneira subalterna um grande contingente de pessoas tornando-as parte mesma da construção da nossa modernidade, que constrói direitos e exclui ampla parcela da população do acesso a eles. Essas mulheres são produtoras e produtos de um contexto de transformação de exigências sociais em direito que, quando referido à criança, confere às profissionais de creche um estatuto de desqualificação. Quando referido a elas mesmas – como direito à

profissionalização –, evidencia exatamente a trajetória irregular do próprio processo de escolarização, uma inserção precária no mercado de trabalho, tornando-as, muitas vezes, na análise, mais causa da baixa qualidade do atendimento do que consequência da distribuição desigual dos bens, da justiça e do direito.

É possível afirmar, no entanto, que é na experiência coletiva que elas podem vislumbrar a possibilidade de um outro *self*, o que faz delas mais do que o produto das desigualdades, compreendendo a possibilidade de conferir sentido ao seu trabalho que ultrapasse a sobrevivência material. Essa experiência coletiva é construída pela sua ação presente, mas articula-se a uma história de luta, de conquistas (e também de frustrações) que é construída e reconstruída em relação aos projetos e aos sonhos. Ou seja, o sentido das lutas do MLPC, desde a sua origem na virada dos anos 70-80, não está dado nem pelo contexto em que ele foi criado nem pelas categorias analíticas a partir das quais buscamos compreendê-lo. O sentido é uma construção subjetiva permanente. E é na experiência social, na qual convivem em tensão os interesses individuais e coletivos, a necessidade de pertencimento e a necessidade de inserção na construção do novo como projeto de subjetivação, que elas constroem o futuro. Da mesma forma, é com base no futuro, no sonho de reconhecimento e de acesso a relações de trabalho mais qualificadas que o passado é reconstruído. Nessa experiência, elas lutam não apenas por benefícios materiais, mas também por fazer valer a memória de que sabem fazer, de que obtiveram reconhecimento de outros atores e do Poder Público, em oposição à memória que a institucionalização constrói: a de que até então o trabalho foi realizado por pessoas sem qualificação para o seu exercício – sem deixar de reconhecer a importância da formação e da habilitação profissional.

A participação na ação coletiva traz para elas a dimensão humana da responsabilidade consigo mesmas e com os outros, seus pares. Também a partir dessa ação coletiva elas experimentam a constituição de si mesmas, nas relações com os outros – parceiros ou adversários: as construções teóricas a seu respeito, o reconhecimento relativo do poder público que tem nas creches comunitárias um meio de atendimento a criança pequena na cidade, o reconhecimento por parte de outras agências da sociedade civil, seja por valorizarem experiências populares, seja por levar a elas referências produzidas em outros contextos. O caráter múltiplo e contraditório das

orientações que compõem esse sistema de ação, aliado à novidade da condição em que elas estão se inserindo, torna as identidades múltiplas e também contraditórias.

Essa multiplicidade é vivida, então, em relação à própria concepção da criança no universo público. A racionalidade que guiou as lutas populares por creches com estabelecimento de fronteiras pouco definidas entre a ação privada e ação pública faz conviver entre elas e entre as creches a idéia de cuidado relacionada a carências econômicas, culturais e afetivas com a do direito de todas as crianças ao investimento público na atenção à primeira infância. É aí que elas fundam a legitimidade de suas demandas. É ela também, a criança, *o outro* da relação que as torna educadoras de creches. Sendo diversas as concepções a seu respeito, são também múltiplas as significações que participam da construção de suas identidades profissionais. Não supondo um momento de cristalização de uma identidade, mas um processo que vai incorporando e reelaborando alguns elementos, abandonando outros, é possível afirmar que o cuidado e a educação das crianças consistem numa atividade marcada pela origem social das crianças e das educadoras. Quando Cristina se aflige com a necessidade de ser coerente diante de seus “alunos” na creche, vivendo a apreensão de ser flagrada em um comportamento contrário ao que pretende construir com as crianças, ela está expressando talvez uma visão idealizada do educador, revestido de uma aura de perfeição próxima do sacerdócio e da função materna, como foi identificado em diversos estudos a respeito da profissão docente. Mas, fundamentalmente, expressa o exercício da atividade de educar, de criar melhores condições para aquelas crianças, introduzindo valores e comportamentos que nem sempre pertencem àquele meio. É algo vivido por elas como necessário, mas de maneira contraditória e exigente, uma vez que é preciso, nas suas palavras, *se policiar*, controlar o próprio comportamento. Elas vivem, de forma concomitante, o esforço para proporcionar às crianças condições de enfrentar os desafios que se colocarão para que elas tenham participação social menos subalterna e o esforço dessa mesma conquista para elas mesmas. Apesar da grande precariedade das condições de vida e de trabalho dessas mulheres, suas experiências permitem construir tanto uma memória positiva quanto projetar melhores condições para si e para a área. Penso que aos gestores, aos formadores, não é possível desconsiderar o caráter positivo dessa condição entre aqueles que, na política

educacional, deveriam ser considerados os principais atores de um processo de construção de uma educação básica de qualidade.

Voltar o olhar para os processos próprios à educação da criança pequena – pelo seu caráter inconcluso – pode contribuir para a compreensão de problemas importantes relativos a toda a educação básica. Essa rede comunitária que também vem sendo ressignificada ao longo dos anos não deixou de apontar elementos que podem ser fundamentais para um projeto educativo que respeite os direitos de crianças e de famílias. Sua origem, no contexto da luta por direitos sociais, as relações estabelecidas com as comunidades e as famílias em boa parte das creches, a relação estabelecida entre o trabalho com a criança e uma responsabilidade intergeracional, além de uma representação do trabalho intimamente relacionada a um compromisso social foram construídos, nesse meio, como componentes da prática da profissional de creche. Penso que eles devem tornar-se objeto tanto da reflexão teórica quanto dos processos de formação que tenham como objetivo transformar as ações de cuidado e de educação da criança pequena nos espaços coletivos em práticas baseadas em conhecimentos sistematizados a respeito das diversas dimensões e processos envolvidos nas relações entre adultos e crianças em instituições educativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Paulo Roberto. O pré e a parábola da pobreza. *Cadernos CEDES*, São Paulo: Cortez/CEDES, n. 9, p. 8-26, 1985.

AEBISCHER, V.; FOREL, C. Introdução. In: AEBISCHER, V.; FOREL, C. (Org.). *Falas masculinas, falas femininas? Sexo e linguagem*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 7-19.

ALMEIDA, Ângela M. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M. *et al.* *Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987, p. 53-66.

ALVES, Alda. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991. p. 53-61.

AMEPPE. *Frente de defesa dos direitos da criança e do adolescente: duas palavrinhas*, Caderno 1, 1991 (Série subsídios).

ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro; FERREIRA, Verônica Clemente. Sindicalismo e relações de gênero no contexto da reestruturação produtiva. In: ROCHA, Maia Isabel Baltar da.(Org.). *Trabalho e gênero: mudanças, perspectivas e desafios*. Campinas: ABEP/NEPO/UNICAMP;CEDEPLAR/UFMG/São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 309-346.

ARIÈS, Philipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cedes/Cortez/Autores Associados, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Resolução n. 01/2000. Aprovada em 13 de novembro de 2000 estabelece normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BICCAS, Maurilane de S. *Creches comunitárias: como se constroem e se institucionalizam*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

BICCAS, Maurilane S. A constituição da equipe de educadoras e o projeto coletivo de uma creche comunitária. In: SILVA, Isa T. R. da. (Org.). *Creches comunitárias: histórias e cotidiano*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1997.

BOBBIO, Norberto. *A era os direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *Teoria do ordenamento jurídico*. Trad.: Maria Celeste C. J. Santos. 8. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

- BRASIL. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. Braslia, 1995.
- BRASIL. *Educao infantil no Brasil: situacao atual*. Braslia, 1994b.
- BRASIL. *Educao infantil: bibliografia anotada*, Braslia, 1995.
- BRASIL. Lei 8.069, de 1990: *Estatuto da Crianca e do Adolescente*.
- BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional*.
- BRASIL. Ministerio da Educao e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. *Politica de educacao infantil* (Proposta). Braslia, 1993.
- BRASIL. *Politica de educacao infantil*. Braslia, 1994.
- BRASIL. *Por uma politica de formacao do profissional da educacao infantil*. Braslia, 1994a.
- BRUSCHINI, Maria C.; RIDENTI, Sandra. Familia, casa e trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, n. 88. Sao Paulo: Fundacao Carlos Chagas, fev. 1994, p. 30-36.
- BRUSCHINI, Maria C.; ROSEMBERG, Fulvia. A mulher e o trabalho. In: BRUSCHINI, M. A.; ROSEMBERG, F. *Trabalhadoras do Brasil*. Sao Paulo: Fundacao Carlos Chagas/Brasiliense, 1982. p. 9-22.
- CAMPOS, M. M. Participantes ou marginais – Estilos de socializacao em familias de Sao Paulo; Braslia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14. Sao Paulo: Fundacao Carlos Chagas, p. 75-86, set. 1975.
- CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L. Relacao entre sexo da crianca e aspiracoes educacionais e ocupacionais das maes. *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo: Fundacao Carlos Chagas, n. 15, p. 37-46, dez. 1975.
- CAMPOS, M. M.; PATTO, Maria H. S.; MUCCI, Cristina. A creche e a pre-escola. *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo: Fundacao Carlos Chagas, n. 39, p. 35-42, nov. 1981.
- CAMPOS, Maria M. A formacao de professores para crianas de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educao e Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
- CAMPOS, Maria M. A mulher, a crianca e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo: Fundacao Carlos Chagas/Autores Associados, n. 106, p. 117-127, 1999 a.
- CAMPOS, Maria M. Assistencia ao pre-escolar: uma abordagem critica. *Cadernos de Pesquisa*, Sao Paulo: Fundacao Carlos Chagas, n. 28, p. 53-59, mar. 1979.
- CAMPOS, Maria M. Constituinte e a educacao da crianca de 0 a 6 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 59. Sao Paulo: Fundacao Carlos Chagas, 1986, p. 57-65.
- CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questoes sobre o perfil do profissional de educacao infantil. In: BRASIL. Ministerio da Educao e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. *Por uma politica de formacao do profissional da educacao infantil*. Braslia, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria M. Introdução. *Cadernos de Pesquisa*, n. 29 São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jun. 1979a (Número especial: Desnutrição, pobreza e desenvolvimento mental).

CAMPOS, Maria M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In; ROSEMBERG, F. (Org.). *Creche* (Temas em destaque). São Paulo: Cortez, 1989 p. 11-19 (publicado originalmente em 1985).

CAMPOS, Maria M.; GROBSBAUM, Marta W.; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. *Cadernos Cedes*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 9, p. 39-66, 1985.

CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, p. 11-20, n. 80, 1992.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.

CARDOSO, Ruth C. L. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, Evelina (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo. Brasiliense, 1994. p. 81-90.

CARDOSO, Ruth C. L. Os movimentos populares no contexto da consolidação democrática. In: REIS, Fábio W.; e O'DONNELL, Guillermo (Org.). *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 368-382.

CARVALHO, Marília P. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional* 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.59, p. 32-56, 1986.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina; SARTI, Cynthia Andersen. Introdução. *Cadernos de Pesquisa* (Família em destaque), São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 91, p. 5-6, nov. 1994.

COSTA, Márcio da. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio à crise do Estado. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 18, p. 41-51, set./dez. 2001.

COSTA, Marisa C. Lobo. Creche: solução ou problema? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 50, p. 58-60, ago. 1984.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-61.

CRAIDY, Carmem Maria. A política de Educação Infantil no contexto da política da infância no Brasil. *I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais...* MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994. p.18-21.

- CRIVELARI, Helena. Profissão, ocupação *In*: FIDALGO, F.; MACHADO, Lucília (Ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000.
- CURY, Carlos R. J. *A educação infantil como direito*. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998. p. 9-15.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova cidadania. *In*: DAGNINO, Evelina (Org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo. Brasiliense, 1994. p. 103-115.
- DALBEN, Ângela I. L. F.; AMARAL, Ana L.; VIEIRA, L. M. F.; BAPTISTA, Mônica C.; MARTINS, Pura L. Oliver. *Educação infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002.
- DEMO, Pedro. A política de educação infantil no contexto da política de infância no Brasil. *I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais...* MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994. p. 22-27.
- DIAS, Regina C. e FARIA FILHO, Luciano M. de. *Que creche é esta?* Belo Horizonte. AMEPPE, 1990.
- DIAS, Regina Célia. *Acontecer: uma experiência de formação em serviço de profissionais da Educação Infantil*. Belo Horizonte, AMEPPE, 1997.
- DIAS, Regina Célia. *O Movimento de Luta Pró-Creche de Belo Horizonte: a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania*. 1995. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais da UFMG, Belo Horizonte, 1995.
- DIDONET, Vital. *A educação da criança de 0 a 6 anos: a integração do cuidar e do educar*, 2002. 8 p. mimeo.
- DINIZ, Marili. *Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- DOÍMO, Ana Maria. *“Movimento Popular” no Brasil pós-70: formação de um campo ético-político*. 1993. Tese (Doutorado Sociologia) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-63, 1991.
- ESPOSITO, Y. L. Desnutrição e cognição. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, p. 87-96. set. 1975.
- FARIA FILHO, Luciano M.; DIAS, Regina C. A experiência do Movimento de Luta Pró-Creches e das creches comunitárias da Região Metropolitana de Belo Horizonte. *In*: MAGALHÃES, Antônio R. de; GARCIA, Walter (Org.). *Infância e desenvolvimento: desafios e propostas*. Brasília: IPEA, 1993. p. 151-168.

FARIA, Ana Lúcia G. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas/SP: Editora da Unicamp/Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina (Org.) Silveira. *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1. ed., 14ª impressão.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida C. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida C. *L'enjeu des droits sociaux au Brésil: organisations populaires e politiques sociales (études de cas a Belo Horizonte dans les années 1979-1988)*. 1992. Tese (Doutorado em Sociologia) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1992.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida C. *Práticas educativas no movimento popular: a experiência das mulheres do bairro Industrial*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

FINANCIAMENTO de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. *Cadernos Anped*, n. 1, 1989 (Apresentação).

FOLHA DE S. PAULO, 10 jun. 2003; 11 jun. 2003.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza – Análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 179-216.

FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil (Apresentação). In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade de São Francisco, 1997. p. 9-16.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Departamento de Pesquisas Educacionais. *Regulamentação da qualificação profissional do educador infantil: a experiência de Belo Horizonte*. São Paulo, 1997.

GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (introdução a uma pedagogia do conflito). *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 1, p. 5-16, 1978.

GARCIA, Regina L. Uma experiência de curso de pós-graduação *lato sensu* na área da educação pré-escolar – Tentativa de co-gestão. *Cadernos Cedes*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 9, p. 84-95, 1985.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; e CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada 3: da Renascença ao século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311- 329.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOHN, Maria da Glória M. *A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1985.

- GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 91, p. 7-22, nov. 1994.
- GOMES, Jerusa Vieira. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 19, p. 54-61, 1994.
- GONÇALVES, Margareth de Almeida. Expostos, roda e mulheres: a lógica da ambigüidade médico-higienista. In: ALMEIDA, Ângela M. *et al.* *Pensando a família no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987. p. 37-52.
- HABERMAS, J. *Pensamento postmetafísico*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1990.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.
- HALL, Catherine. Sweet home. In: PERROT, M. (Org.). *História da vida privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 53-87.
- HERON, A. Cuidado e educação pré-escolar nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 38, p. 50-86, ago. 1981.
- HUNT, Lynn. Revolução Francesa e vida privada. In: PERROT, M. (Org.). *História da vida privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 21-51.
- HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 3- 21, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- KRAMER, Sônia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*, Brasília, 1994. p. 16-31.
- KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.
- KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 58, p. 77-81, ago 1985.
- KRAMER, Sônia. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*, Brasília, 1994a.
- KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

- LERENA, Carlos. El Oficio de maestro. In: ALLIAUD, Andrea e DUSCHATZKY, Laura (Org.). *Maestros – Formación, práctica y transformación escolar*. 2. ed. Buenos Aires: Niño y Dávyla Editores/Universidade de Buenos Aires, 1998. p. 23-61.
- LIMA, Elvira S.; ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; PAHIM, R.; GROSBaum, M. W. Trabalhando com pajens. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 71-86, 1984.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco, 1997. p. 51-76.
- MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MELUCCI, Alberto. *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1996.
- MELUCCI, Alberto. Esfera pública y democracia en la era de la información. *Metapolítica*, v. 3, n. 9, p. 57-67, 1999.
- MESTRINER, Maria L. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MIRANDA, Glaura V.; FILGUEIRAS, Cristina A.C.; CÓSER, Silvana M. L. Movimento de Mulheres. In: POMPERMAYER, Molori J. *Movimentos sociais em Minas Gerais: emergência e perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 1987. p. 169-203.
- MIRANDA, Glaura Vasques de. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas em 1970. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 15, p. 21-36, dez. 1975.
- MONTENEGRO, Thereza. *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: Educ, 2001.
- MOVIMENTO Interfóruns de educação infantil do Brasil – MIEIB. *Educação infantil: construindo o presente*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2002.
- NIETHAMMER, Lutz. Conjunturas de identidade coletiva. *Projeto História*, São Paulo, n. 15, p. 119-134, abr. 1997.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.
- OLIVEIRA, Ana Cynthia e HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 112, p. 61-83, mar. 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994. p. 64-68.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria L. de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 56, p. 39-65, fev. 1986.

PATTO, Maria Helena S. *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PERROT, Michelle. (Introdução à) História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. In: PERROT, M. (Org.). *História da vida privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 9-13.

PERROT, Michelle. Outrora, em outro lugar. In: PERROT, M. (Org.) *História da vida privada, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991a. p. 17-19.

PIMENTA, Selma G. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério – 2º grau. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994a. p. 43-50.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 35-50.

POPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y. L.; CAMPOS, M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 7-73, set. 1975.

POPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 2, nov. 1971.

POPOVIC, Ana Maria. Em defesa da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 50, p. 53-57, ago. 1984.

POPOVIC, Ana Maria. Estudo da evolução de alguns conceitos espaciais em pré-escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 10, p. 25-28, ago. 1974.

POPOVIC, Ana Maria; EPÓSITO, Yara L.; CRUZ, Léa Maria C. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 7, p. 5-60, jun. 1973.

PRADO, Marco Aurélio M. Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. *Psicologia em Revista*, v. 8, n. 11, p. 59-71, jun. 2002.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Projeto de Lei 1.323/03. Cria Unidades de Educação Infantil no Município de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Proposta ao Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais para a criação do curso regular para qualificação profissional do educador infantil de creche/similar, integrado a curso supletivo de ensino fundamental – 5ª a 8ª série*. 1995.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/ SMAS. *Política de educação infantil em Belo Horizonte: uma história contada pela Secretaria Municipal de Assistência Social – 1993-2000*. Belo Horizonte, 2001, 148 p.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE/SMED. *Instituições de educação infantil conveniadas com a PBH: levantamento de dados para o processo de transição*. Belo Horizonte, dez. 2000. 12 p. e anexos.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Leila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

QUIRINO, Célia G. e SOUZA, Maria Tereza S. R. de. (Org.) *O pensamento político clássico: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau (Introdução)*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1992.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Anped/Editora Autores Associados, n. 16, p. 27-34. jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. 2. ed. (primeira edição 1994). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade. *Cadernos Anped* (Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos de idade), n. 1, p. 57-64, 1989a.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, p. 21-30, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade de São Francisco, 2001a. p. 141-161.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Anped/Autores Associados, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. *Cadernos de Pesquisa* n. 56, p. 73-81, fev. 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches: assistencialismo comunitário. *ANDE*, São Paulo, n. 1, v. 2, p. 53-56, 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994. p. 51-63.

ROSEMBERG, Fúlvia. Movimento social e atendimento ao menor: o caso das creches. In: Ribeiro, I. e Barbosa, Maria de L. V. A. (Org.). *Menor e sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola, 1987, p. 59-65.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Creche* (Temas em destaque). São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 90-103 (Publicado originalmente em 1984).

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Apresentação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 29, jun. 1979 a . (Número especial: Desnutrição, pobreza e desenvolvimento mental).

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Integração entre fatores biológicos, socioeconômicos e culturais no desenvolvimento mental e desempenho escolar de criança desnutrida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 29, p. 37-48, jun. 1979 (Número especial: Desnutrição, pobreza e desenvolvimento mental).

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O apego e as relações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 48, p. 3-19, fev. 1984.

SADER, Eder e PAOLI, Maria Célia. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, Ruth L. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 39-67.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAMARA, Eni de Mesquita. Tendências atuais da história da família no Brasil. In: ALMEIDA, Ângela M. et al. *Pensando a família no Brasil: da colônia à modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987. p. 25-36.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Wanderley G. Reflexões sobre a questão do liberalismo: um argumento provisório. In: LAMOUNIER, B.; WEFFORT, Francisco C.; BENEVIDES, Maria V. (Org.). *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 155-188.

SARTI, Cybthia Andersen. Reciprocidade e hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 7, p. 38-46, ago. 1989.

SCHERER-WARREN, Ilse. O caráter dos movimentos sociais. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (Org.) *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (Org.) *Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione L. da; LAGO, Maria C. S.; RAMOS, Tânia R. O. (Org.). *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 21-55.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SENA, Maria das Graças de Castro. *A educação das crianças: representações de pais e mães das camadas populares*. 1991. Tese (Doutorado Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1991.

SILVA, Isa Terezinha F. Rodrigues da. Coordenação administrativa e pedagógica: um desafio para as creches comunitárias. In: SILVA, Isa T. R. da. (Org.). *Creches comunitárias: histórias e cotidiano*. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997. p. 65-92.

SILVA, Isa Terezinha F. Rodrigues da. *O processo de constituição de políticas públicas em educação infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000*. 2002. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. *Em Aberto*, Brasília: Ministério da Educação/INEP, n. 73, v. 18, p. 112-121, jul. 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária: histórias de vida e produção de sentidos*. 1999. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época).

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anped, n. 1. p. 5-15, 1996.

SOUZA LOBO, E. *A classe operária tem dois sexos: trabalho dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SOUZA, Solange Jobim e. Pré-escola: em busca de suas funções. *Cadernos de Pesquisa*, n. 48. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1984, p. 47-53.

- TELES, Maria Amélia de Almeida; MEDRADO, Maria A.; GRAGNANI, Adriana M. C. Creches e berçários em empresas privadas paulistas. *In: ROSEMBERG, F. (Org.) Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 104-134.
- TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do que se trata?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. *In: DAGNINO, Evelina (Org.). Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 91-102.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TOURAINÉ, Alain. La formation du sujet. *In: DUBET, F.; WIEVIORKA, M. Penser le sujet: autour d'Alain Touraine*. Arthème Fayard, 1995. p. 21- 45.
- TOURAINÉ, Alain. *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*, Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- UNESCO/OECD. Ministério da Saúde. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Brasília, 2002.
- VEIGA, Márcia Moreira. *O Movimento de Luta Pró-Creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. *In: CAMPOS, Maria C. S. S.; SILVA, Vera L. G. Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 39-67.
- VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”*: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.
- VIEIRA, Livia M. F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.
- VIEIRA, Livia M. F. e MELO, Regina L. C. de. A creche comunitária “Casinha da Vovó”: práticas de manutenção/prática de educação. *In: ROSEMBERG, F. (Org.) Creche (Temas em destaque)*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 135-178 (publicado originalmente em 1985).
- VIEIRA, Livia M. F. *Educação Infantil no município de Belo Horizonte: histórico e situação atual*. Belo Horizonte, abr. 1998. 48 p. (mimeo.)
- WEBER, Max. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984 (1ª edição em espanhol: 1944).