

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E TENSÕES
SILVA, Isabel de Oliveira e – FUMEC / UEMG – isabel.os@uol.com.br
GT: Formação de Professores / n.08
Agência Financiadora: CNPq

A definição legal, a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9.394/96), de que a educação infantil se constitui em primeira etapa da educação básica e de que o profissional para atuar com as crianças em creches e pré-escolas deve ser o professor, é resultado de longo processo de construção acadêmica e de debates políticos envolvendo atores diversos. Embora seja reconhecidamente uma conquista relativa aos direitos das crianças e das famílias de contarem com educação de qualidade e com apoio para o cuidado e guarda das crianças pequenas, o contato com as profissionais que atuam em creches evidencia que essa identidade encontra-se em tensão com elementos advindos da experiência social que tendem a sobrepor-se às questões legais e normativas a respeito da atividade. Essa definição, consolidada na atual LDB, impõe questões relativas às atribuições e à identidade profissional não apenas daquelas que se encontravam atuando na educação da criança pequena, mas também para a categoria social professor

O trabalho tem por objetivo analisar o processo de construção das referências teóricas a respeito do profissional da educação infantil e suas relações com as referências expressas por educadoras de creches envolvidas com o debate sobre a profissionalização nessa área.

Educação infantil: o debate sobre o profissional na produção acadêmica brasileira

O percurso realizado pelo debate a respeito do profissional adequado para atuação em Educação Infantil foi abordado, nesta pesquisa, por meio da análise da maneira pela qual a educação da criança menor de 7 anos se insere no debate público. 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.

A compreensão dessa construção é fundamental para a compreensão não apenas das práticas das educadoras, mas também dos processos identitários por elas vivenciados.

A literatura a respeito da educação pré-escolar evidencia que são os problemas relativos ao desempenho dos alunos no Ensino Fundamental que fizeram emergir, na década de 1970, essa criança até então praticamente desconhecida pela instituição educacional. Os problemas que se destacavam naquele contexto de início de ampliação do acesso ao então Primeiro Grau eram os relativos às dificuldades com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, cuja evidência eram os altos índices de reprovação e evasão 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 entendida como responsabilidade exclusiva da família? A criança, dada a natureza das questões que se colocavam, era a criança das camadas mais pobres, que começava a freqüentar a escola, cujos pais possuíam nenhum ou baixo nível de instrução. A criança menor de sete anos 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 (POPOVIC et al., 1975).

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 (POPOVIC, 1971).

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) procurou identificar as concepções de infância subjacentes às

práticas socializadoras nas diferentes famílias, trazendo referências de estudos antropológicos. Nesse trabalho, a autora buscava promover uma mudança nas perspectivas de análise, reconhecendo que diferentes padrões de socialização operavam na sociedade e que aqueles de classe média eram, em geral, impostos às classes populares por médicos e educadores (CAMPOS, 1975).

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 considerada *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).

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, abordavam questões como a necessidade de afastamento da mãe da criança em idade precoce, geralmente em razão do trabalho fora de casa. O atendimento a essa faixa etária, que começa a se expandir naquele período, se faz por meio da creche, nesse momento entendida como aquela que atendia geralmente em horário integral ou, pelo menos, em uma jornada maior do que aquela praticada pelos estabelecimentos escolares e pré-escolares.

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 novas. 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, é que esse modelo é deixado de lado na produção acadêmica. 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:

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 1980 (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 nos estudos acima mencionados (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 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 (HADDAD, 1991; CAMPOS et al., 1985). Do ponto de vista quantitativo, identificava-se a existência de número excessivo 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 pulverizada em diversos órgãos governamentais e de instituições filantrópicas.

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 em que pretendia incorporar os vários segmentos que atuavam nas creches, 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. Os estudos focalizavam tanto as diretorias quanto as então designadas *pajens*, que, mesmo nas instituições públicas, como as que existiam em São Paulo, responsabilizavam-se pelas crianças, mesmo havendo professoras no quadro de funcionárias da creche, mas que, em número reduzido, permaneciam apenas parte do dia. 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 superenfaticamente 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, 1986, 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. 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 como *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 (*mindig*) do filho de outra pessoa de forma regular seja o mesmo tipo de atividade que cuidar de 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).

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 (VIEIRA e MELO, 1989).

Rosemberg (1986, p. 75) 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.

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*. 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.

A década de 1990 caracteriza-se como o período em que os esforços da área da Educação Infantil se voltaram para a operacionalização do direito à educação para crianças entre 0 e 6 anos. A admissão da atenção à criança menor de 7 anos como um problema do campo da educação decorreu de um processo de construção da idéia de direito das crianças e de suas famílias. 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-se em elementos indissociáveis da instituição e da prática profissional (BRASIL, 1993; 1994; 1994a; 1994b; 1995; 1995a).

O 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 1990, 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. No debate sobre a expansão

do atendimento e sobre as condições para uma educação de qualidade, a formação profissional foi considerada *pedra angular* para a construção da política de Educação Infantil (ROSEMBERG, 1994).

Verifica-se, nesse período, um diálogo com experiências internacionais relativas ao atendimento à criança pequena. 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, 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*, já incorporando a idéia de que a educação da criança de 0 a 6 anos constitui-se na primeira etapa da educação básica, concebendo cuidado e educação como dimensões indissociáveis do trabalho em creches e pré-escolas. 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, onde se encontram 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 e 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).

O relatório-síntese do encontro técnico realizado em abril de 1994, no extinto Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte (BRASIL, 1994) 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.

Embora se tenha, desde a promulgação da atual LDB, a definição de que o profissional da educação infantil deve possuir formação como professor e que a educação infantil se caracteriza como direito da criança e das famílias, há ambigüidades que permanecem nas referências das professoras que atuam em creches. No próximo item, apresento a análise dos depoimentos de educadoras de creches a respeito dos critérios e condições para o exercício dessa atividade.

2 - O direito da criança e o papel da professora na creche

A pesquisa foi realizada com profissionais de creches comunitárias de Belo Horizonte. Das 6 profissionais de creches que participaram desta pesquisa, 5 estavam em processo de formação para obterem a habilitação como professoras da educação infantil, por meio do Curso de Formação do Professor da Educação Infantil, oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte para educadoras das creches comunitárias conveniadas. A outra já possuía a habilitação em magistério antes mesmo de seu ingresso nessa atividade. Possuíam vários anos de experiência como educadoras de creches. Além disso, a regulamentação da educação infantil no município integrou as creches comunitárias ao

sistema municipal de ensino¹. A pesquisa buscou 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. Partia do pressuposto de que o contexto de construção de direitos das crianças no qual se encontravam as creches e elas próprias, na medida em que a formação profissional, bem como a participação no processo de mobilização por melhores condições de trabalho, constituíam-se em espaços de debate a esse respeito. E que, em alguma medida, deveriam provocar alterações nas concepções de criança, de creche e do trabalho nessa instituição.

Embora desenvolvendo processos de formação, as entrevistas revelaram que, para a maior parte delas, 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, mesmo quando indagadas a respeito dos conhecimentos necessários para o trabalho em creches, com afirmações como: *Porque muitas vezes a pessoa, ela parece ser e não é* (Gilvany, 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”.

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

¹ 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.

vontade e a doação como bases de sua ação. O depoimento a seguir, de uma educadora que, à época de realização das entrevistas era a principal liderança das profissionais de creche 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. (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 Movimento de Luta Pró Creche. Esse envolvimento a levou a freqüentar os espaços institucionais que hoje existem para a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e era 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. 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?

Das 6 educadoras entrevistadas somente as duas mais envolvidas com o processo de organização das profissionais de creches na cidade mencionaram “espontaneamente” o direito à educação 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.

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:

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. (Rose, entrevista em fevereiro de 2002).

O direito a que ela se refere restringe-se ao 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. 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 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 legais.

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.

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).

Já no depoimento de Gessi, percebe-se uma visão que 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).

Pode-se perceber que aquelas que não participam (Rose, Gilvany e Maria Alice), além de não contarem 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 dimensão² tendo em vista que ela não questiona as relações internas à instituição nem a natureza que esta confere às suas relações com a comunidade.

Considerações Finais

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 o resultado de lutas das quais, em alguma medida, tomaram parte. Para

² 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).

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. 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.

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. 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.

Referências Bibliográficas

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.

BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.

BRASIL. *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, 1994b.

BRASIL. *Educação infantil: bibliografia anotada*, Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. *Política de educação infantil (Proposta)*. Brasília, 1993.

BRASIL. *Política de educação infantil*. Brasília, 1994.

BRASIL. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994a.

CAMPOS, M. M. Participantes ou marginais – Estilos de socialização em famílias de São Paulo; Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 75-86, set. 1975.

CAMPOS, Maria M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CAMPOS, Maria M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 106, p. 117-127, 1999 a.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. *Por uma política de formação do profissional da educação infantil*. Brasília, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria M.; GROSBaum, Marta W.; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. *Cadernos Cedes*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 9, p. 39-66, 1985.

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.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

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.

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.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

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. 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.

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. 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. 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. 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, 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.

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.

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).