

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA PROFISSÃO
DOCENTE E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

**PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORAS DA INFÂNCIA DE UMA
CRECHE COMUNITÁRIA DE BELO HORIZONTE: SUAS HISTÓRIAS E SEUS
SABERES**

MARIA BERNADETE DINIZ COSTA

Belo Horizonte

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA BERNADETE DINIZ COSTA

**PROCESSOS FORMATIVOS DE EDUCADORAS DA INFÂNCIA DE
UMA CRECHE COMUNITÁRIA DE BELO HORIZONTE:
SUAS HISTÓRIAS E SEUS SABERES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Doutora Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte

2005

Dissertação intitulada: Processos Formativos de Educadoras da Infância de uma creche comunitária de Belo Horizonte: suas histórias e seus saberes, de autoria de Maria Bernadete Diniz Costa, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Professora Doutora Anna Maria Salgueiro Caldeira (Orientadora) –
PUC MINAS

Professora Doutora Sandra de Fátima Tosta Pereira – PUC MINAS

Professora Doutora Isabel de Oliveira e Silva - FUMEC

Ao meu pai, meu inspirador,
com saudade infinita.

À minha mãe, pelo empenho
para que os filhos estudassem.

Aos meus filhos, Gustavo e Mariana, por
torcerem orgulhosos pelo término do trabalho.

À minha irmã Naria, pelo constante apoio.

Ao Carlão, meu companheiro, por
acreditar sempre nesta minha conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À minha orientadora, Anna Maria Salgueiro Caldeira, pelo respeito ao meu processo de trabalho, cuidado e atenção na leitura dos meus escritos, pelo acompanhamento em todo o percurso, sempre atenta às exigências da produção científica e às possibilidades do conhecimento comprometido com as realidades pesquisadas.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUC/Minas, em especial, Sandra Tosta, Jamil Cury, Magaly de Castro e Leila Mafra, pelo carinho, pela escuta atenciosa e sugestões.

Ao PRODOC e aos professores do CFEI pelas valiosas críticas ao projeto de pesquisa.

Às professoras Inês Teixeira (FAE/UFMG), Regina Medeiros (PUC) e Isabel de Oliveira e Silva (FUMEC), que numa escuta atenta contribuíram pela definição dos caminhos deste trabalho.

Aos amigos Luiz Henrique Fernandes, Cora Silva, Sílvia Diniz, Patrícia Melo, Sheila Almeida, por me ajudarem a acreditar na realização dessa pesquisa.

Ao Wilton Fonseca, que me assessorou, em todo o percurso, na informática.

Ao meu cunhado Fernando Grossi e aos meus sobrinhos, Rodrigo e Júlia, companheiros de *viagens*, por compreenderem meus momentos de ausência.

À Nilza Ericson, por pontuar os entremeios de minha vida com este trabalho.

Aos professores da PBH pela conquista do direito de liberação do trabalho para continuidade dos estudos.

À Diretoria da ASAC, às coordenadoras, ao pessoal da cozinha, da faxina e às educadoras pelo acolhimento desta pesquisa.

À Congregação Nossa Senhora que colocou a minha disposição os seus arquivos.

Em especial, à Rosa, Mariana e Lígia por me permitirem estar em suas salas e por me confiarem histórias de sua vida.

“O homem carrega a sua luz dentro de si, e também a sua noite. Nasceu para compreender as coisas. É por isso que a razão multiplica nele as interrogações. Esta curiosidade é mais do que um querer-saber. É um querer-compreender. Pois recusa submeter-se ao decreto dos fatos pesados e esmagadores. Interroga o mundo porque quer transformá-lo. Interroga os outros porque se propõe penetrar no mistério deles, afim de ajudá-los a viver. Interroga-se a si mesmo porque tem que viver a existência que recebeu e tecê-la segundo sua própria arte”.

Charbonneau

RESUMO

Com este estudo, pretendo identificar e analisar os processos formativos de educadoras da infância. No seu desenvolvimento, procurei compreender as contribuições do cotidiano do trabalho, da história de vida e da escolarização nos processos formativos das educadoras.

A pesquisa foi realizada em uma creche comunitária, instalada na região Noroeste de Belo Horizonte, com educadoras que atuavam na faixa etária de zero a três anos. A metodologia, que adotei foi, na abordagem qualitativa, um estudo etnográfico. Para tal, utilizei a observação participativa, entrevistas com as educadoras e análise de documentos.

A análise dos dados me permitiu perceber não só a importância da formação das educadoras no espaço de trabalho, apesar de seus limites, como também elementos significativos da história de vida delas que contribuem para o enriquecimento da prática pedagógica.

PALAVRAS CHAVES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES – EDUCAÇÃO
INFANTIL - COTIDIANO – HISTÓRIA DE VIDA – PROCESSOS FORMATIVOS

RESUMÉ

Dans cette étude, j'ai essayé d'identifier et d'analyser les processus formatifs d'éducatrices d'enfants, et j'ai cherché à comprendre, dans le développement de la dissertation, les contributions du travail quotidien, de l'histoire de vie et de la scolarisation dans les processus des éducatrices.

La recherche a été réalisée à la crèche communautaire installée dans la région Nord-Ouest de Belo Horizonte, avec des éducatrices qui s'occupaient d'enfants de zéro à trois ans.

J'ai employé une méthode ethnographique, en utilisant l'observation participative, des entrevues avec les éducatrices et l'analyse de documents.

L'analyse des informations m'a permis d'apercevoir l'importance de la formation des éducatrices au travail, malgré leurs limitations, ainsi que les éléments significatifs de leur histoire de vie qui contribuent à l'enrichissement de la pratique pédagogique.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.: Distribuição da média geral nacional de atendimento de crianças por faixas etárias Brasil – 2002.	23
Figura 2.: Aspecto da região quando os religiosos a conheceram.	88
Figura 3.: Vista parcial do educandário, ainda em construção, em 1965.	90
Figura 4.: O prédio já concluído, em 1966.	91
Figura 5.: Vista da região com o educandário ao fundo.	91
Figura 6.: Planta do prédio que abrigou a ASAC.	99
Figura 7.: Ao fundo a primeira instalação que abrigou o berçário da ASAC.	120
Figura 8.: Diagrama familiar de Mariana.	143
Figura 9.: Vista parcial da sala.	164
Figura 10.: Vista parcial da sala.	165
Figura 11: Diagrama familiar de Lígia.	166
Figura 12: Vista da lateral direita a partir da porta de entrada.	186
Figura 13: Vista parcial da sala de Lígia.	186
Figura 14: Vista da lateral esquerda da sala em relação à porta de entrada.	187
Figura 15: Diagrama familiar de Rosa.	188
Figura 16: Foto da saleta de higienização.	216
Figura 17: Foto da saleta de higienização.	216
Figura 18: Vista do berçário/dormitório.	218
Figura 19: Foto do salão maior.	218
Figura 20: Foto do pátio externo do berçário.	219

LISTA DE ABREVIATURAS

AMEPPE – Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engler

CEFEI – Curso de Formação das Educadoras da Infância

CEI – Centro de Educação Infantil

CIEA – Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DIE – Departamento de Investigaciones Educativas

DNCR – Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAE – Faculdade de Educação

FCC – Fundação Carlos Chagas

FCC – Fundo Cristão para as Crianças

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

IPN – Instituto Politécnico Nacional

LBA – Legião Brasileira de Assistência

MCV – Movimento do Custo de Vida

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MLPC – Movimento de Luta Pró-Creche

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPAS – Ministério de Previdência e Assistência Social

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PRODOC – Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEAS – Secretaria de Estado de Assistência Social

SERVAS – Serviço Voluntário de Assistência Social

SESI – Serviço Social da Indústria

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. A aproximação com o tema da pesquisa	15
1.2. Repensando a formação docente	19
1.3. A educação infantil brasileira	21
1.4. A formação das educadoras da infância	24
2. FERRAMENTAS TEÓRICAS	33
2.1. A educadora da infância como sujeito sociocultural	34
2.2. Concepções orientadoras da análise dos processos formativos das educadoras	41
2.3. Dilemas da educação infantil e suas implicações na formação da educadora da infância	51
2.4. Construindo o conceito de cuidar na educação infantil	60
3. PERCURSO METODOLÓGICO	70
3.1 A opção pelo estudo tipo etnográfico	71
3.2 O campo de investigação e a seleção dos sujeitos	76
3.3 Os instrumentos para coleta de informações	78
3.3.1 A análise de documentos	78
3.3.2 As entrevistas e a construção do roteiro	80
3.3.3 A observação das educadoras	82
4. UM GOLPE DE VISTA NA HISTÓRIA DA CRECHE ASAC	84
4.1 A chegada da Congregação Nossa Senhora ao Brasil	85
4.2 A instalação da Congregação em Belo Horizonte	87
4.3 A fundação e instalação da ASAC	93
4.4. A ASAC no período de 1969 a 1972	96
4.5. A ASAC administrada pela Associação Educacional (1972-1990)	101
4.5.1 A ASAC de 1972 a 1975	103
4.5.2. A ASAC de 1976 a 1980	106
4.5.3. A ASAC de 1981-1990	116
4.6 A ASAC administrada pela comunidade (1991 – 2003)	125
4.6.1. A ASAC de 1991 – 1996	126
4.6.2. A ASAC de 1996 - 2000	134
4.6.3. A ASAC de 2000 – 2003	137
5. TRAÇOS SOBRE AS EDUCADORAS	142
5.1. A educadora Mariana	143
5.1.1. Infância e adolescência	145
5.1.2. A inserção na escola e no trabalho	150
5.1.3. A educadora na creche	153
5.1.4. A educadora e a criança	158
5.1.5. A educadora e os responsáveis pela criança	162
5.1.6. A sala da educadora	164
5.2. A educadora Lígia	166
5.2.1. Infância e adolescência	168
5.2.2. A inserção na escola e no trabalho	173
5.2.3. A educadora na creche	179

5.2.4. A educadora e a criança	181
5.2.5. A educadora e os responsáveis pela criança	185
5.2.6. A sala da educadora	185
5.3. A educadora Rosa	188
5.3.1. Infância e adolescência	190
5.3.2. A inserção na escola e no trabalho.....	193
5.3.3. A educadora na creche	200
5.3.4. A educadora e as crianças	203
5.3.5. A educadora e os responsáveis pela criança	210
5.3.6. A relação da educadora e as colegas.....	214
5.3.7. A sala da educadora	215
6. ANÁLISE DE PROCESSOS FORMATIVOS DAS EDUCADORAS DA INFÂNCIA	220
6.1. Formação e reconhecimento profissional no espaço de trabalho.....	221
6.2. A presença do gênero no processo de formação das educadoras.....	225
6.3. Tomar conta e apropriar a idéia de Cuidar	233
6.4. O cuidar na perspectiva do conhecer	240
6.4.1. Morar no mesmo bairro.....	241
6.4.2. Pais e crianças como interlocutores das educadoras.....	243
6.4.3. Identificação das educadoras com as crianças	245
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS.....	254

1. INTRODUÇÃO

“Quando se pergunta, de alguma maneira o ato seguinte é uma forma ou experiência de pesquisa.”

Brandão (2003)

1. INTRODUÇÃO

1.1. A aproximação com o tema da pesquisa

A questão que trabalharei, nesta dissertação, situa-se na interseção dos campos da educação de adultos e da formação de professores da educação infantil.

Tratarei da educação de adultos pelo fato de os sujeitos participantes da pesquisa, as educadoras, terem retomado sua escolarização na idade adulta. Neste sentido, constituirão objeto de minha pesquisa as educadoras pertencentes à fração de adultos trabalhadores que, por diversas razões, freqüentaram a escola por pouco tempo na infância e adolescência. E, tratarei da formação de professoras, por serem elas educadoras de creche, estarem inseridas no sistema educacional brasileiro, e atenderem ao requisito da certificação no ensino médio, com habilitação no magistério da educação infantil, para atuarem nessa área.

Assim sendo iniciarei a discussão pelo campo da educação de adultos, área em que atuo desde 1990. Ainda nessa década, como coordenadora pedagógica, assustava-me o alto índice de evasão de jovens e adultos do ensino regular noturno. Era comum, em meados do ano letivo, muitas turmas estarem reduzidas à terça parte do grupo inicial.

Nessa época, eu e um pequeno grupo de professores planejamos um trabalho no sentido de buscar alternativas pedagógicas que melhor atendessem à educação de jovens e adultos.

No entanto, logo percebi que as questões relativas à educação de jovens e adultos eram mais complexas e envolviam múltiplas dimensões, entre elas, o

repensar não só da proposta político-pedagógica da escola como da política pública voltada para tal segmento.

Apesar do movimento desse grupo ter operado incômodos e provocado algumas mudanças na instituição de ensino, o desgaste gerado e a falta de *paciência histórica* fizeram, a mim especialmente, buscar outros espaços educativos que estivessem engajados na discussão de uma proposta político-pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, ingressei, em 1998, em um projeto experimental, de EJA, organizado em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte e a Escola Sindical 7 de Outubro/CUT.

Esse projeto¹ tinha o propósito de formular uma proposta político-pedagógica para a EJA e influenciar as políticas públicas do município neste setor. Nesse projeto, a organização dos tempos e conteúdos escolares visava a favorecer não só a permanência, como também o ingresso do aluno na escola ao longo do ano letivo.

Apesar de todo esse contexto de favorecimento, percebia nos alunos, de maneira geral, muita pressa em se certificarem. Tal situação levava-me a procurar compreender o sentido da escola para esses alunos: seria cumprir uma exigência do mercado de trabalho? Seria obter a senha para ingressar, permanecer e poder continuar competindo no mercado de trabalho?

De acordo com Charlot, em sua pesquisa sobre o fracasso e o sucesso escolar, realizada com os jovens da periferia de Paris, para um grupo significativo destes jovens,

¹ O projeto ofertava o ensino fundamental para pessoas acima de 18 anos e foi referência para a regulamentação de EJA no município. Foi tema de algumas dissertações de mestrado, pautadas tanto pela proposta pedagógica quanto pela estrutura organizacional.

a relação com a escola não implica uma relação com o próprio saber. Não se trata para eles de ir à escola para aprender coisas que lhes permitirão ter uma boa profissão, mas *sobreviver* o mais possível na instituição escolar, o que possibilita uma boa profissão (CHARLOT, 1996, p. 55).

Comenta esse autor que a correlação escola-profissão e futuro melhor é compreensível numa sociedade em que predomina o assalariado e o acesso ao emprego está atrelado ao nível de escolarização alcançado. Acolhendo a idéia de que a inserção na escola não é determinante para se estabelecer uma relação com o saber e, fazendo algumas ressalvas, transponho a análise de Charlot à situação vivida pelos alunos com os quais convivi durante o desenvolvimento do já referido projeto.

Sendo assim, a primeira restrição que faço refere-se à idéia de projeto que para os jovens parisienses, significa uma expectativa positiva, não necessariamente urgente, enquanto para os nossos jovens e adultos, alunos-trabalhadores brasileiros, esse projeto urge, deve ser implementado num o futuro próximo, beira o imediato. Nossos alunos-trabalhadores, de certa forma, buscam, na escola, garantia de permanência no trabalho, ou mesmo de inserção imediata no mercado de trabalho. Talvez, diante disso, decorra uma segunda restrição: atrelada à idéia de sobreviver na instituição, está a condição de sua permanência na escola ser a mais rápida possível.

Por outro lado, não posso desconsiderar que, na educação escolar brasileira o tempo destinado à formação culturalmente se limita à infância e à adolescência. Além disso, ainda não adotamos a concepção de formação continuada. Assim, ainda são muito restritas, entre nós, as políticas públicas que incentivem o adulto, pouco ou sem escolarização, a retomar seus estudos.

Nesse sentido, desde a última década, a (re) inserção desse adulto na escola vem sendo forçada mais pelo mercado de trabalho do que por uma política pública de garantia do direito do cidadão à educação, revelando um lado perverso de nossa realidade. Dessa forma, pode-se perceber que a política pública educacional vem a reboque da demanda do mercado de trabalho.

Vale lembrar aqui que, anterior a essas elaborações, tinha como hipótese que se a proposta de escolarização do aluno-trabalhador, pouco escolarizado, estivesse diretamente atrelada à sua atividade de trabalho, o seu envolvimento com o curso seria diferente.

Com essa hipótese, inseri-me em 2000 em uma proposta de trabalho formulada e executada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Tratava-se de um curso para as educadoras da infância que trabalhavam nas creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte, visando à sua certificação no ensino médio, com habilitação no Magistério da Educação Infantil. Portanto, o curso visava à formação de educadoras da infância que já atuavam nessa área.

Após um período de convivência com essas educadoras, constatei que o sintoma pressa em se certificar estava também presente naquele coletivo. Assim, ao mesmo tempo em que desconstruía minha hipótese inicial, fui redimensionando-a à medida que percebia que outros fatores influenciavam esta situação.

Assim, convivendo com as educadoras fui me identificando com elas não só no que se refere ao desempenho de papéis sociais (de mulher, mãe, esposa, trabalhadora), como também no percurso escolar, quando também fui aluna-trabalhadora. Isso sem falar no processo de escolha profissional em que “a condição

de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas” (ARROYO, 2000, p.126).

Posto isso, quando iniciei a docência, não a tinha como uma escolha, entre inúmeras outras possibilidades, mas como uma alternativa melhor do que a apresentada no meu campo de trabalho. Desse modo, ingressei na docência sem me ver como professora, mesmo possuindo um diploma de magistério. Entretanto, hoje, percebo o quanto a minha vivência profissional foi importante na minha constituição como professora. Com isso, quero ressaltar a importância da formação do sujeito no exercício da função, óbvio que sem reduzi-la, exclusivamente, à prática. Nesse sentido, considero que a formação docente deve incorporar outras dimensões para além dos campos disciplinares, de contornos rígidos, que possibilitem o diálogo com a experiência do sujeito e tenham a marca da continuidade.

1.2. Repensando a formação docente

Reconheço, tal qual Formosinho a natureza complexa do ato educativo e, conseqüentemente, a natureza complexa da profissão docente. Segundo esse autor,

[...] a docência é ao mesmo tempo uma atividade intelectual e uma atividade técnica, uma atividade moral e uma atividade relacional. Sendo docência também uma profissão de ajuda, ela é simultaneamente uma ação de cuidados, devendo os professores ser conceptualizados como agentes do desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2002, p.184).

Diante dessa compreensão de docência, e fazendo uma incursão pelos processos formativos escolares, deparo com a prevalência de uma formação mais técnica, em detrimento de uma formação em que o sujeito toma a centralidade.

Essa concepção foi retratada no trabalho de Tura (2000) quando, ao analisar a cultura escolar² docente e discente, retratou o predomínio do *olhar sem ver* nos tempos e espaços escolares. Por meio da expressão *olhar sem ver*, a autora mostra o distanciamento presente nas relações entre os sujeitos, alunos e professores. Isso ocorre quando os professores, centrados nos processos pedagógicos prescritos, não percebem os sujeitos, neste caso, seus alunos, à sua frente a não ser como alunos.

Essa posição também pode ser observada nos cursos de formação de professores, como afirma Warschauer:

[...] o esquecimento da pessoa³ é algo comum nas iniciativas de formação dos professores provocando a ilusão de uma racionalidade técnica. Ignorar o passado dos professores cria a ilusão de que eles nada sabem e que basta a organização de dispositivos de formação, impregnados da dimensão técnica, para se resolver o problema da formação, como disse Nóvoa em conferência em São Paulo, em 1996 (WARSCHAUER, 2001, p.125).

Essas situações ocorrem em grupos de faixa etária diferenciada, o que me leva a descartar a idéia de que a abstração do sujeito estaria relacionada à cultura de ascendência do adulto sobre a criança ou o jovem. Compreendo que o *olhar sem ver* ou *esquecimento da pessoa* nessas situações, podem ser entendidos por uma concepção de formação em que, conforme assinala Nóvoa (1995), o afastamento do sujeito advém da suposta necessidade dessa atitude como garantia de racionalidade técnica nos processos de formação.

² Pesquisa realizada em uma escola pública do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro.

³ Compreendo que, onde se lê pessoa, pode também se ler sujeito.

No caso da educadora, aqui pesquisada, pela sua história e pelo processo de constituição de seu campo de trabalho, a sua formação foi se pautando pelas possibilidades de formação no cotidiano do trabalho. Portanto, posso supor que sua formação se pautou menos por estratégias técnicas e mais pelo que foi significativo em seu cotidiano de trabalho e sua história de vida. Nessa perspectiva, fica a questão: que fatores contribuíram para a sua constituição como educadora?

Antes, porém, de responder a essa pergunta, que é central nesse trabalho, parece-me importante traçar um panorama sobre a situação da educação infantil no Brasil.

1.3. A educação infantil brasileira

Apesar da escassez de pesquisas sobre a situação das creches e pré-escolas brasileiras, devido ao pouco investimento no setor e, até mesmo, aos *marginais* espaços onde se ofertam o atendimento às crianças de 0-6 anos de idade, ainda, tive acesso a dois documentos contendo algumas informações sobre o atendimento às crianças e sobre as condições de trabalho da educadora da infância no Brasil. Um deles é uma publicação do MEC (1994). O outro é um estudo de Sanches et al. (2002), referendado em um diagnóstico nacional, elaborado pelo Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Secretaria de Estado de Assistência Social do Ministério de Previdência e Assistência Social (SEAS-MPAS), elaborado em 1999.

Ainda que os dados dos dois diagnósticos tenham cinco anos de diferença, as informações apresentadas são muito próximas. Assim, centrarei minha análise no segundo documento, por ser mais recente.

Com efeito, o diagnóstico de Sanches et al. revela que somente 30% das crianças brasileiras de 0-6 anos de idade estão freqüentando instituições de educação infantil. Esse percentual, segundo a pesquisa, corresponde em torno de 1,4 milhão de crianças atendidas. Na época, desse levantamento seria necessário criar ainda cerca de 1,2 milhão de vagas para que as crianças que vivem abaixo da linha da pobreza e estão fora das creches e pré-escolas também fossem atendidas.

De acordo com a pesquisa de Sanches et al., os beneficiários desse serviço são, prioritariamente, as famílias com renda equivalente a menos de três salários mínimos. Ainda assim, são principalmente as crianças de maior poder aquisitivo, desse grupo, que estão nas creches e pré-escolas. Segundo, Sanches et al.,

[...] as chances das crianças de 0-3 anos provenientes de família de maior renda estarem sendo atendidas são 5,4 vezes maiores do que as crianças de famílias mais pobres. No caso de atendimento de 4 a 6 anos, esta diferença é menor, mas ainda assim, 1,8 vez mais para as crianças de maior renda sobre as crianças de famílias mais pobres (SANCHES et al., 2002, p. 14).

Quanto ao critério de atendimento das crianças nessas instituições, o critério mais apontado, na maioria das regiões brasileiras, é a situação de trabalho da mãe. Somente na região Nordeste é que apresenta, como critério, a renda familiar.

Com referência ao atendimento das crianças de 0-6 anos, a maioria das regiões brasileiras adota o regime de tempo integral, com exceção das regiões Norte e Nordeste, onde a maior parte do atendimento é feito em regime de meio período.

Já o atendimento de crianças na faixa etária de 0-3 anos é pouco expressivo, ganhando volume maior o atendimento na faixa de 4-6 anos. Conforme mostra o gráfico a seguir.

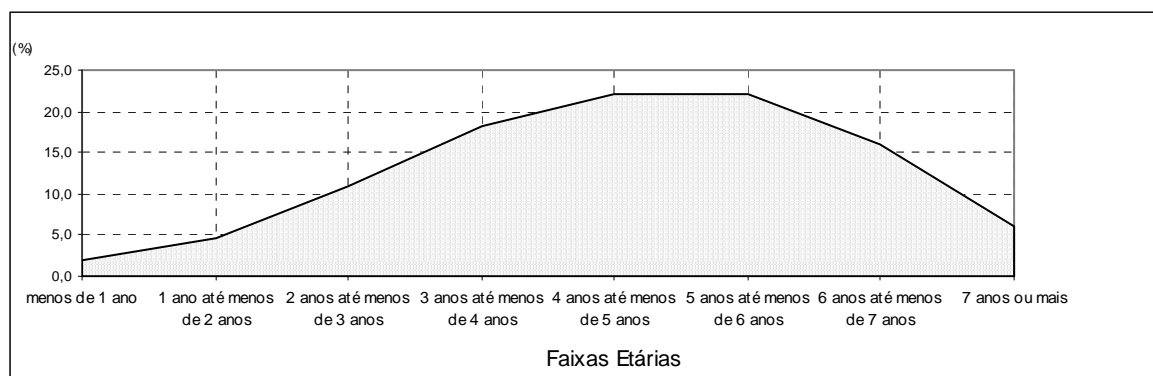


Figura 1: Distribuição da média geral nacional de atendimento de crianças por faixas etárias Brasil - 2002.

Fonte: SANCHES et al (2002, p.22)

A relação de crianças atendidas por educador varia bastante, apesar da pesquisa de Sanches et al.(2002) não apresentar estes dados por faixa etária. A região Sul do país lidera o *ranking* ao manter a menor razão entre educador/criança (um educador para cada doze crianças), seguida pela região Sudeste. Nessas duas regiões, é pequeno o percentual de grupos com mais de vinte crianças por educador. Entretanto, nas regiões Norte e Nordeste, ocorre o contrário, há uma concentração de grupos com mais de vinte crianças por educador.

A situação de trabalho do educador brasileiro é, em média, de uma jornada de seis a sete horas. Essa jornada parece baixa no cômputo geral, devido ao fato de muitas instituições funcionarem em regime de meio período. No entanto, algumas instituições exigem um período de dez horas ou mais para cada educador.

Com relação à média da remuneração desses profissionais, gira em torno de dois salários mínimos. Quanto ao grau de escolaridade, 56% dos educadores possuem ensino médio completo, desses, um expressivo percentual não apresenta

habilitação para o Magistério da Educação Infantil. Os demais, 44% de educadores, variam em sua escolaridade: a maior parte tem ensino fundamental incompleto e, o restante, ensino médio incompleto. O percentual de educadores, com escolaridade abaixo de 4ª série e sem escolaridade corresponde a 6,38% do universo total.

A leitura que faço desse quadro é que a situação da educação infantil brasileira beira ao caótico. A baixa escolaridade das educadoras da infância e suas precárias condições de trabalho levam-me a pensar na premência de investimento nas condições de trabalho e na formação dessas profissionais. Assim, será possível a melhoria da qualidade do atendimento à criança como também a garantia, de direito, de formação dessas educadoras.

1.4. A formação das educadoras da infância

Se, por um lado, proponho discutir, neste trabalho, a formação das educadoras no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dada a baixa escolaridade de significativo percentual de educadoras, por outro lado, centro a discussão no campo da Formação das Professoras devido a exigência legal de sua formação no Magistério da Educação Infantil.

Posto isso, na última década, vivemos a efervescência da regulamentação da educação infantil como direito. Muitos trabalhos propuseram-se a discutir a educação infantil e vários documentos oficiais foram produzidos, em âmbito nacional, no final dos anos 90, tais como: regulamentação e o funcionamento de

creches e pré-escolas⁴, referencial curricular da educação infantil e, especialmente, delineamento de uma política de formação dos profissionais da educação infantil.

Embora alguns avanços na legislação e regulamentação sejam inegáveis, ainda há muito o que fazer para a educação infantil sair do papel e tornar realidade. Nesse sentido, num balanço do cenário nacional, Kramer revela que “[...] atendíamos cerca de 3,51% dos 21 milhões de crianças menores de 7 anos em 1975; atendemos quase 30% das pouco mais de 21 milhões de crianças em 2000. Ora, 30% são muito mais do que 3,5%, mas ainda estamos longe de 100%” (KRAMER, 2002, p. 118).

Ainda, nesse artigo, Kramer (2002) aponta dois aspectos fundamentais para viabilizar as propostas oficiais da educação infantil: a importância de dotação específica de recursos financeiros para a educação infantil e direcionamento da formação de educadoras, em serviço, para o avanço da escolaridade e carreira. Entretanto, ainda não é o que vem ocorrendo.

No que tange à formação das educadoras da infância, uma pergunta é recorrente: qual(is) a(s) proposta(s) de formação das educadoras mais adequada(s) à educação infantil?

Várias pesquisadoras, como Tizuko Kishimoto (2002), Sônia Kramer (2002), Yoshie Leite (2002), Isabel Silva (2002), entre outras, fazem coro ao defender a importância de formação específica para o professor da educação infantil, portanto, de uma proposta diferente daquela do professor das séries iniciais.

Nessa medida, Kishimoto (2002) analisa a natureza dos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Critica a estrutura organizacional, desses cursos, pautada por

⁴ Na referência oficial, no nível nacional, a educação infantil é subdividida por faixa etária; a creche refere-se ao atendimento de crianças de 0 – 3 anos e a pré-escola ao atendimento de 4 – 6 anos. Em Belo Horizonte o atendimento de 0-6 anos é denominado de creche, não havendo subdivisão na faixa etária.

campos disciplinares teóricos e de contornos rígidos o que dificulta a integração das disciplinas e não possibilita o diálogo com a especificidade da educação infantil nem com a pedagogia da infância.

Nesse sentido, Kishimoto e Leite (2002) destacam a discrepância entre os preceitos da pedagogia da infância e as propostas do curso de magistério. Orientando-se o ensino pelos preceitos da pedagogia da infância, a criança aprende na interação com amplo espaço educativo, desenvolve a linguagem em situações do cotidiano e aprende quando brinca. Enquanto as propostas do curso de magistério enfatizam o ensino de metodologias das disciplinas escolares de forma teórica, hierarquizada, fragmentada e distante da prática pedagógica.

Também a dissertação de Cabral (2005), que aborda o curso Normal Superior voltado para a educação infantil, na instituição Helena Antipoff, revela que, apesar da proposta de formação de professoras avançar em vários aspectos políticos e metodológicos, ela ainda apresenta uma defasagem em relação à demanda das educadoras da infância.

Em relação à avaliação das creches⁵ em funcionamento no país, apesar da inexistência de estatísticas nacionais, conforme revela Leite, as poucas pesquisas locais mostram que o atendimento, de modo geral, é “*ineficaz e insuficiente*” (2002, p.191).

Nessa direção, também Kramer embasada na tese de Daise Nunes, revela “um quadro dramático em relação às educadoras que atuam nas creches vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Social do município do Rio de Janeiro” (KRAMER, 2002, p.120).

Por sua vez, Leite também comunga dessa idéia ao afirmar que:

⁵ Aqui, creche se refere ao atendimento a crianças de 0 – 3 anos.

[...] as pesquisas realizadas sobre o efetivo atendimento infantil nas creches e nas pré-escolas indicam que está longe de se concretizar as alterações legais que propõem um espaço agora educativo, dentro do sistema escolar, como um direito seu [da criança] e um dever do Estado (LEITE, 2002, p. 190).

Também a pesquisa de Sanches, Rodrigues e Homma (2000), sobre o atendimento das crianças de 0-6 anos em escala nacional, diagnosticou vários problemas relativos a formação desse educador. Dentre eles, os autores apontaram a falta de intencionalidade pedagógica por parte das instituições e dos profissionais e a ausência de ação pedagógica no trabalho com as crianças. Segundo eles, essa ausência decorre do fato de que a maioria das instituições não apresenta um projeto pedagógico cuidadoso e adequado à educação de crianças nessa faixa etária. Leite, referendada na pesquisa acima citada, conclui que “em geral o perfil dos educadores é considerado inadequado às necessidades das crianças de 0 a 6 anos” (LEITE, 2002, p.191)

Em relação a Belo Horizonte, o último diagnóstico ⁶ realizado em 1993, pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e pelo Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em 139 creches conveniadas, mostrou os seguintes dados: baixo atendimento do município, ou seja, 4,3% em relação à demanda potencial; baixa escolaridade das educadoras (60% das profissionais não possuíam 2º grau completo); alta rotatividade dos profissionais e, em relação ao berçário, destacou, entre outros aspectos, a falta de pessoal qualificado.

Apesar da falta de informações sistematizadas e atualizadas sobre o atendimento das creches em Belo Horizonte, é possível afirmar que houve muitas mudanças no cenário da educação infantil, nos últimos anos. A PBH investiu na formação das educadoras de tal forma que hoje todas estão certificadas no ensino

⁶ Regulamentação da qualificação profissional do educador infantil: a experiência de Belo Horizonte. Fundação Carlos Chagas, caderno texto FCC, n. 14, 1997.

médio, com habilitação no magistério da educação infantil. Desse modo, ampliou-se o número de crianças atendidas criando em 2004, o sistema público de atendimento às crianças de 0 – 6 anos e aumentando o financiamento do serviço prestado pelas creches conveniadas. Também investiu no aumento da escolaridade das educadoras sem, no entanto, associá-la a uma carreira. Entretanto, tal qual foi observado no cenário nacional por Kramer (2002), Belo Horizonte ainda está longe de atender 100% da demanda potencial⁷.

Em Belo Horizonte é possível apreender do histórico do movimento de creche, não só a reivindicação pelo financiamento e melhoria da oferta do serviço como também a de participação nos rumos da educação infantil.

Apreendo essa idéia, do direito da participação nos rumos da educação infantil, em duas passagens do trabalho de Silva (2002). A primeira está registrada em uma carta aberta de mensagem às mães, assinada pelo Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), solicitando ao Estado e às empresas que arquem com o custo das creches. Nessa carta está presente a idéia do direito à creche, como também, da creche ser estruturada *a maneira* da comunidade. O texto diz o seguinte:

Porque achamos que temos direito de poder contar com boas creches **orientadas por nós**. Porque todos os trabalhadores pagam impostos para isso, e a criança interessa ou deveria interessar -a toda sociedade, como trabalhadores de amanhã que são, como herdeiros do mundo, que nossos pais nos deixaram. O Estado e as empresas devem portanto assumir integralmente o custo de sua criação. (Trecho da Carta aberta: Mensagens às mães, MLPC, 1979, *apud* SILVA, 2002, p. 70, grifo meu).

A segunda passagem é apresentada quando Silva aborda as definições políticas tomadas pela PBH, na gestão 1993-1996. A autora, fundamentada em uma entrevista com o então prefeito, relata a limitação dos recursos financeiros da PBH

⁷ Este termo usado no citado diagnóstico, refere-se a uma estimativa do número de crianças demandantes do serviço de creche.

diante das inúmeras demandas e, ainda, faz referência à dúvida da prefeitura em municipalizar as creches (no sentido de estatizar). O prefeito considerava que essa alternativa “quebraria essa grande experiência, esse espaço de participação, de organização das pessoas, das comunidades, especificamente das mulheres” (SILVA, 2002, p.123).

Vale lembrar, aqui, que a creche nasce sob a bandeira da participação da comunidade e da família, diferentemente da instituição escola. Assim, parece que a creche foi se constituindo, principalmente, nos valores da comunidade, enquanto a escola se instala com forma e conteúdo prescritos.

Com o movimento de incorporação das creches no sistema escolar e a necessidade de formação das educadoras, conforme salienta Rosemberg “[...] estamos vivendo um momento de transição e ajuste exigindo propostas flexíveis que não destruam o que já foi atingido e iniciem a superação de suas deficiências”. (ROSEMBERG, 1994, p.54).

Feitas essas considerações acerca das creches e das educadoras, o quadro que se configura hoje, na educação infantil, revela que temos, de um lado, educadoras, de maneira geral, cujo perfil é considerado inadequado ao atendimento das crianças de 0 – 6 anos e, de outro lado, propostas de formação que não atendem a especificidade da educação infantil. Diante disso, tem-se o desafio da elaboração de propostas de formação que estejam mais afinadas com o histórico de constituição das creches, das educadoras e com a pedagogia da infância.

Motivada a contribuir com esse desafio e, tendo como pressuposto a importância do sujeito no processo de formação, tomei a posição de *escutar* as educadoras da infância de uma creche comunitária de Belo Horizonte, os aspectos relevantes de seus processos de formação.

Neste sentido, sem romantizar a situação das educadoras, acredito, tal qual Charlot (1996), que é possível praticar uma “leitura positiva da realidade”, não procurando estabelecer aquilo que falta numa situação ou história, mas compreender sua lógica, sua gênese e sua forma de racionalidade.

A propósito, Isabel Silva (2002), ao discutir a formação das educadoras, defende uma linha de formação continuada, tendo em vista, não só o quadro histórico da constituição das educadoras, mas também como princípio de formação. Além disso, ela assinala a importância de se conhecer o trabalho “junto com quem o desempenha, no sentido de explicitar os fundamentos que embasam as práticas” (SILVA, 2002, p.207).

Compartilhando essa posição, considero como Sacristán citado por Isabel Silva que,

[...]a prática educativa é uma prática cultural anterior e paralela àquela que ocorre de forma institucionalizada, torna-se necessário referenciarmos a questão da formação profissional nos âmbitos social e cultural dos sujeitos aos quais se destina (SACRISTÁN *apud* SILVA, 2002, p.207).

E acrescento, a importância da dimensão pessoal na formação profissional, respaldada no trabalho de Cerisara (1996), quando identifica que as educadoras, principalmente as do berçário, mobilizam dimensões pessoais para a realização de uma prática que, normalmente não é reconhecida como prática profissional.

Diante disso, considero importante o aprofundamento dessa discussão, enfocando a especificidade do trabalho dessas profissionais bem como a importância de construir outro olhar sobre essa atividade. Para isso, pretendo, aproximar-me de educadoras de uma creche comunitária com o intuito de

compreender os fatores que orientaram a sua formação para atuar na educação infantil.

Assim elaborei este trabalho, com a colaboração de minha orientadora, com o objetivo de identificar e analisar processos formativos de educadoras da infância, no contexto de suas histórias de vida, observando a relevância da prática cotidiana, da formação escolar/profissional e de suas interações.

Para atender a esses objetivos, organizei este estudo da seguinte forma:

A primeira parte é essa introdução quando busquei situar as minhas implicações com a temática e contextualizar a questão pesquisada.

Na segunda parte, explico os pressupostos teóricos da pesquisa. Ressalto que alguns foram construídos antes do início da pesquisa e outros durante o tempo da coleta de informações da pesquisa, uma vez que o desenvolvimento do trabalho de campo reorientou a direção da pesquisa.

Na terceira parte, apresento o posicionamento metodológico adotado neste estudo.

Na quarta parte, traço um esboço da história da creche em estudo, com o objetivo de mostrar os movimentos políticos, sociais e culturais nos quais a instituição pesquisada foi protagonista e dos quais tomou parte. Aí, procuro compreender as concepções de creche, de criança e de educação infantil que nortearam o percurso dessa instituição, que denominei de ASAC, em diferentes momentos. Procurei captar o movimento de formação das educadoras nesse contexto considerando que elas não só influenciaram a constituição da creche como também por ela foram influenciadas.

A quinta parte, foi elaborada a partir das observações do trabalho cotidiano das educadoras em suas turmas e das entrevistas sobre suas vidas, sua inserção no

trabalho e seu processo de formação. Esse conjunto de informações permitiu-me descrever, analiticamente, alguns traços sobre as três educadoras pesquisadas.

Na sexta parte, apresento o eixo de análise do processo formativo das educadoras, que se estruturou em três dimensões: formação e reconhecimento profissional no espaço de trabalho; a presença do gênero na formação das educadoras, o tomar conta e apropriar a idéia de Cuidar e o Cuidar na perspectiva do conhecer.

2. FERRAMENTAS TEÓRICAS

“Teoria ainda é algo em princípio muito simples: é a escolha de um ponto de vista entre outros, a partir do qual e com cujos recursos você dirige e educa o olhar da mente a perceber com os sentidos e a compreender com a reflexão o que está acontecendo”.

Brandão (2003)

2. FERRAMENTAS TEÓRICAS

2.1. A educadora da infância como sujeito sociocultural

Ao ingressar no Curso de mestrado da PUC, o meu pré-projeto de pesquisa expressava meu interesse em estudar o sujeito em seu processo de trabalho. Aliás, esta preocupação tem me acompanhado ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Desde então, venho me preparando teoricamente mediante a leitura de muitos autores, principalmente Yves Schwartz (2000), Wanderley Codo (2002) e Bernard Charlot (2000). Nesses estudos, pude perceber a implicação do sujeito no trabalho e me interessou, em especial, o sujeito no trabalho docente.

Assim, de Yves Schwartz, apropriei-me da idéia “da presença viva de uma pessoa- da subjetividade- na situação de trabalho” (SCHWARTZ, 2000, p.34). Diferentemente da idéia taylorista do trabalho, o autor diz que o trabalho é um campo

[...] de possíveis sempre a negociar onde não existe execução, mas uso, e o indivíduo no seu todo é convocado na atividade. Há uso de si pelos outros, já que o trabalho é, em parte, heterodeterminado por meio de normas, prescrições e valores constituídos historicamente. Porém, há também uso de si por si, já que os trabalhadores renormalizam as prescrições e criam estratégias singulares para enfrentar os desafios do seu meio (SCHWARTZ, 2000, p. 36).

Em Codo busquei a contribuição para discutir o trabalho docente ou seja, baseei-me em suas elaborações ao pesquisar a tarefa do educador. Procurei estar atenta às questões que esse autor nos apresenta, ou seja, “o que faz o educador?

Ou ainda: independente do que se quer ensinar, que dramas e gozos se carregam ao se ensinar?” (CODO, 2002, p.37)

Nesse trabalho, Codo (2002) propõe analisar, em uma pesquisa de âmbito nacional, entre outros aspectos: a infra-estrutura das escolas públicas estaduais e os sentimentos do professor; o que o levou a um estudo sobre a síndrome de burnout na categoria docente. O estudo dessa síndrome surgiu exatamente “quando a produção do setor primário descambou e o setor terciário tomou seu lugar, este processo teve conseqüências, tal como a ênfase na despersonalização quando a ruptura dos contratos sociais parecem ter eliminado a pessoa”. (CODO, 2002, p. 239)

Segundo Codo, a palavra burnout, significa

[...] perder o fogo, perder a energia ou queimar (para fora) completamente. É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece inútil (CODO, 2002, p.238).

Com esses estudos, Codo procurou compreender as contradições da área de prestação de serviços, pois a síndrome acomete os trabalhadores desse setor que são apontados como clientela de risco. Dentre outros trabalhadores, os profissionais da educação, principalmente os encarregados de cuidar, também são acometidos por essa síndrome.

De acordo com Codo

a síndrome burnout é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em burnout (CODO, 2002, p.238).

Apesar da pesquisa desse autor enveredar pelas condições de trabalho do docente e tratar de aspectos de sua saúde, destaco dela alguns elementos tratados por Codo e Menezes (2002) como marcas específicas do trabalho de educar.

Antes, de tratar dessas marcas, vejamos o significado das palavras educação e educador. Educação origina-se do latim *educatio*, e além de instrução, também significa ação de criar, alimentar, alimentação, criação; educador vem do latim *educator* e significa aquele que cria, pai, ou que faz às vezes do pai.

Codo e Menezes (2002, p. 40), ao dizerem das marcas da educação, reconhecem-na como onipresente: educa-se todo o tempo e em todos os lugares; onisciente: não tem autor, é uma obra de todos com quem cada um de nós se encontra e, inclusive, daqueles que sequer conhecemos; e imensurável: afastando-se do senso comum, reconhecem que todos têm uma sabedoria, independente de ter freqüentado ou não uma escola.

Diferentemente, a educação escolar propõe ser uma tarefa objetiva, finita, mensurável, pois tem seu lugar (a sala de aula), seu tempo (a duração da aula) e sua medida (as provas). Entretanto, quando se analisam as relações professor-aluno, mesmo no espaço da escola, mesmo na rigidez do resultado numérico, tudo se relativiza e, novamente, estamos em um território com nuances do onipresente, onisciente e imensurável. Portanto, tal como Codo e Menezes (2002), penso que, embora o espaço escolar restrinja o sentido mais amplo da educação, ela ainda ocorre na escola na essência de suas marcas.

Ainda segundo Codo e Menezes o ser humano significa ser histórico. Histórico por poder permanecer apesar de si, ou seja, “essa construção histórica se dá pelo passado que determina, constrói, reconstrói, explica, significa, e re-significa

o presente, enquanto todo presente engendra, contém e constrói o futuro” (CODO; MENEZES, 2002, p.41).

Reconhecendo que educar é o ato de se construir laços entre o passado e o futuro, ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será, Codo e Menezes (2002) consideram que é isto que o professor faz, ou seja, retoma o passado, refaz os vínculos com o presente, reorganiza o futuro.

Outra contribuição relevante desses autores são as reflexões que eles apresentam sobre a relação entre afeto e trabalho. Eles resgatam historicamente essa relação e relatam que nem sempre elas estiveram dissociadas. Até a segunda Revolução Industrial, afeto e trabalho viviam em *saudável confusão*. Nessa época, por exemplo, ainda era comum conviver famílias inteiras no mesmo espaço de trabalho.

Entretanto, o advento das fábricas e o desenvolvimento do modelo de organização de trabalho taylor-fordista impuseram uma divisão rígida de lugares e gestos, como salientam Codo e Gazotti: “Afeto, carinho, cuidado – situado e sitiado no espaço doméstico; e ao trabalho – a racionalidade, a burocracia, a medida”. (CODO; GAZOTTI, 2002, p.49). Diante da rigidez estabelecida por esses modelos de organização de trabalho que foram hegemônicos durante um longo período, esses autores afirmam que a relação afeto/trabalho

[...] vem sendo reconstruída, desde a década de 20 por Elton Mayo, considerado como o iniciador do movimento de relações humanas, dinâmicas de grupo, grupos de encontro, em última instância, para recuperar os vínculos afetivos que a própria divisão do trabalho quis eliminar. De lá para cá, que se veja toda a teoria do *comprometimento com o trabalho e as organizações* cada vez mais, quanto mais afeto e trabalho recuperarem sua unidade, diga-se de passagem, sua indissociabilidade, melhor (CODO; GAZOTTI, 2002, p. 52).

De acordo com esses autores, o trabalho ⁸ do professor tem como objetivo a ocorrência da aprendizagem e, para isso, é necessária a combinação de vários fatores, ou seja,

capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, apoio extra-classe por parte dos pais e tantos outros. Entretanto, existe um [fator] que funciona como catalisador: **a afetividade** (CODO; GAZOTTI, 2002, p. 50, grifo meu)

Cabe-me esclarecer que, para Codo e Gazotti o afeto é o elemento básico da afetividade, definindo-a como “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza (CODO; GAZOTTI, 2002, p.51).

Portanto, os referidos autores consideram que, para ser bem sucedido, o trabalho do professor/educador pressupõe presença de afetividade. Chegam a dizer que o trabalho do educador ficou *incólume* perante o processo de organização do trabalho taylor-fordista pois, segundo eles, “é um trabalho impossível de ser taylorizado e de se enquadrar em linhas de montagem fordista, um trabalho que leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não se viabiliza” (CODO, GAZOTTI, 2002, p.50).

Apesar dessas considerações, desconfio da não-interferência desse modelo hegemônico na organização do trabalho escolar. Ao contrário, dos referidos autores, o que tenho percebido, durante meus muitos anos de magistério, em escolas públicas do ensino fundamental, é um movimento decrescente de implicação dos professores nos processos de trabalho. Tal fato se manifesta, principalmente, nas

⁸ Os autores compreendem que o trabalho humano ocorre numa dupla troca entre a objetividade do mundo real, que concretiza o ato para o indivíduo, e a subjetividade do homem, que atribui um significado ao mundo real ao modificá-lo através de sua ação.

atuais condições do trabalho docente, como: a maioria dos professores trabalha em pelo menos duas escolas, atende, muitas vezes, a um número elevado de alunos e, ademais, a burocracia escolar absorve horas de seu trabalho. Além disso, muitos atuam numa realidade que não faz parte de seu mundo e se sentem despreparados para dar conta desse desafio.

Essas idéias fazem-me lembrar a pesquisa de Tura (2000), já citada neste trabalho, quando a autora retrata a preocupação dos professores centrada nos tempos e espaços da organização escolar, destituídos dos sujeitos concretos. Esse distanciamento também foi observado por Carvalho quando se refere aos discursos dominantes na política e na pesquisa educacional dos anos 90, centrados

[...] no conhecimento e na técnica, na cidadania e no trabalho assalariado, no desenvolvimento econômico e na globalização e insistindo em valores, alguns de fundamental importância, como a justiça, a consciência de direitos, a ética, a competência, a competitividade e a eficiência. São, porém, discursos que praticamente silenciam sobre o *cuidado*, a intimidade e o vínculo afetivo, as dimensões emocionais da relação professor-aluno e da formação da criança enquanto pessoa (CARVALHO, 1999, p.97).

Portanto, discordo de Codo e Gazotti no que tange a não - influência da taylorização na organização do trabalho docente e compartilho com eles o reconhecimento da afetividade como requisito para o exercício do trabalho docente. A esse respeito, destaco uma de suas conclusões: “Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida” (CODO; GAZOTTI, 2002, p.50).

Finalmente, outro autor que contribuiu para meu referencial teórico foi Bernard Charlot (2000) quando encontrei, em seus estudos, a idéia da constituição do homem. Esse autor, assumindo uma perspectiva antropológica, nos diz da condição do filho do homem como ser que nasce inacabado, vive na incompletude e está

submetido à obrigação do aprender, constituindo-se homem a partir de um triplo processo: “de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)” (CHARLOT, 2002, p.50).

Embora Charlot reconheça que o indivíduo se constrói no social, ele o particulariza ao afirmar que “este se constrói como um sujeito, através de uma história, não sendo assim a simples encarnação do grupo social ao qual pertence”. (CHARLOT, 1996, p.49).

Apoiando-me nesses autores, elaborei o pré-projeto de pesquisa, propondo trabalhar com as implicações da experiência de trabalho no processo de formação do educador, no caso, com as educadoras de uma creche comunitária. Nessa época, não tinha a devida clareza de que a *história da creche* e a constituição das *educadoras* passavam por um caminho diferente da *escola* e do *professor*.

Mas, já tinha elaborado, inclusive, com base em Charlot, que a sociologia da reprodução, referencial teórico hegemônico durante muitas décadas no Brasil, ancorada em análises com visão de totalidade, em estudos estatísticos e na posição social objetiva, não possibilitaria analisar o sujeito do cotidiano, uma vez que ela o deixou velado. Além disso, esse referencial sustenta uma determinação do Estado no rumo da instituição escolar, sem possibilitar o espaço da transformação. Tal perspectiva contradiz uma posição aqui já firmada segundo a qual, servindo-me das palavras de Schwartz, “[...] os trabalhadores renormalizam as prescrições e criam estratégias singulares para enfrentar os desafios do seu meio” (SCHWARTZ, 2000, p 34)”.

2.2. Concepções orientadoras da análise dos processos formativos das educadoras

Ao estudar o tema *Cotidiano Escolar*, sob a orientação da professora Anna Maria Salgueiro Caldeira, tive a oportunidade de incorporar novos conceitos à minha proposta de pesquisa. Nesse sentido, pude redimensionar o meu objeto de estudo e apropriar-me de um referencial que se aproximava mais do seu propósito.

Assim sendo, o estudo sobre a análise do cotidiano escolar, referendado no trabalho de um grupo de pesquisadoras mexicanas, do Departamento de Investigaciones Educativas, do Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE – CIEA - IPN), me foi de suma importância, principalmente, as produções de Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell e Ruth Mercado.

A abordagem teórico-metodológica desse grupo de pesquisadores foi iniciada nos anos setenta, quando países latino-americanos eram governados por regimes militares. Esses governos se orientavam por deliberações centralizadoras, voltadas aos interesses da elite e controlavam para que as demais instâncias se restringissem ao espaço da execução. Na contra-partida dessa política surgem grupos populares, ligados à igreja católica e aos políticos de esquerda, que constituem os movimentos populares. No setor educacional, Paulo Freire é a expressão nacional desses movimentos. Em seus trabalhos, ele propõe alguns pressupostos, que devem ser observados em termos da educação tais como: suplantar o embotamento da opressão, valorizar a cultura popular, entre outros.

Essa abordagem encontra, nessa época, terreno fértil para se desenvolver uma vez que vários países latino-americanos viviam processos de democratização. Por conseguinte, as experiências educacionais populares passaram a se confrontar

com as estatais. Esse processo provocou no grupo de pesquisadores do DIE, a busca de novas concepções que superassem o debate entre as correntes epistemológicas predominantes: a corrente estruturalista e a corrente fenomenológica.

Voltando às autoras citadas anteriormente ao pesquisarem a realidade escolar, elas constataram que nesse espaço ocorriam situações que não se encaixavam nas referidas matrizes de análise. Perceberam que o referencial teórico da sociologia da reprodução não captava para além das deficiências da escola e não conseguia superar a dicotomia entre o normal e o patológico. De acordo com essas autoras, esse referencial teórico, tanto em sua visão tradicional, quanto nas versões críticas, trata a escola

como homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural, portanto uma representante unívoca da vontade estatal, impossibilitando perceber o entrecruzamento desta determinação e presença estatal com as determinações e presenças civis de variadas características (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.12-13).

Desse modo, Ezpeleta e Rockwell abordam a duplicidade que coexiste no interior da escola, referindo-se à sua existência documentada e a não - documentada. A identificação dessa realidade não - documentada foi possível a partir da produção teórica de Gramsci e de Agnes Heller. Esses autores chamaram atenção para a necessidade de “estudar realidades concretas imersas em histórias nacionais e locais” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.11).

Assim sendo, para captar a história não-documentada, essas autoras optaram por analisar a existência cotidiana como história acumulada e buscar, no presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu. Para isso, trabalharam com os conceitos de vida cotidiana, de sujeito da vida cotidiana e de

cotidiano escolar, articulando-os e analisando suas implicações no processo da vida escolar.

Vale ressaltar, aqui, que toda construção teórica dessas autoras foi de grande importância para mim, principalmente, a discussão delas sobre a vida cotidiana e os processos de articulação entre vida cotidiana e história. A idéia de cotidiano apresentada por elas é diferente de seus sentidos comuns, referentes a setores anônimos, de baixa hierarquia social e participação histórica nula. Pelo contrário, para elas, o cotidiano está impregnado de conteúdo histórico. Assim, definem vida cotidiana como um “conjunto de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais”. Essas atividades cotidianas são particularizadas de acordo “com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.22). Além disso, as atividades cotidianas refletem e antecipam a história social.

O intuito das autoras, ao tomar o cotidiano como referencial de análise, é

[...] abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais engajados na educação experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.(EZPELETA ; ROCKWELL, 1986 p. 23).

Em relação aos processos de articulação entre vida cotidiana e história, as autoras primeiramente esclarecem que se referem àqueles processos com caráter histórico⁹, que se configuram e têm conseqüência diferenciada em relação ao tempo e ao contexto específico. Diferentemente dos processos pertencentes ao referencial a-histórico¹⁰, fundamentados nas sociologias tradicionais, que aparecem como

⁹ Processos históricos são aqueles processos que possibilitam articular o que ocorre no cotidiano da escola com o movimento social.

¹⁰ Conceitos a-históricos são aqueles esvaziados de sentido social.

neutros diante das lutas sociais e dos movimentos políticos, as autoras buscam encontrar processos que articulem o observável na prática cotidiana com o movimento social.

Desse modo, Ezpeleta e Rockwell identificaram alguns processos, que, com alguns ajustes necessários, se aproximam mais da perspectiva de análise por mim proposta. São eles: reprodução e transformação das relações sociais, controle e apropriação de instituições, criação, conservação ou destruição de conhecimentos, socialização ou individualização da vida social (EZPELETA ; ROCKWELL, 1986).

Nessa direção, o estudo dessas autoras dá relevância à vida cotidiana, quando a retira do lugar restrito à repetição e a vê, também, como produtora, como criadora, transformadora e dotada de sentido histórico.

Em relação à análise da prática docente, Rockwell e Mercado (1986) apresentam elementos importantes, quando a compreendem para além da idéia de que o professor chega pronto para desempenhar sua função no espaço escolar. Elas constroem sua análise a partir, como já dito, do conceito de escola como espaço não só da prescrição como também da criação e tomam, como referência, o que acontece no cotidiano escolar e não só o que é estabelecido pelas *normas*. A partir dessa perspectiva, propõem três eixos de análise: as condições materiais, os professores como sujeitos de saberes e as histórias do sujeito professor e da escola.

Segundo essas autoras, as condições materiais abarcam os locais, os aparatos físicos, as pautas de organização do espaço e do tempo e os controles efetivos sobre seu uso. Afirmam que, apesar dos condicionantes presentes no trabalho docente, há também espaço para a autonomia, através de um jogo entre esta e o controle.

Em relação ao sujeito e seus saberes, elas assinalam que, para o exercício da prática docente é necessário que o professor possua, além do conhecimento dos conteúdos e das teorias pedagógicas, habilidade de trabalhar com o grupo de alunos, de atender às inquietudes deles e organizar sua atividades.

A respeito do conhecimento dos professores, Rockwell e Mercado (1986) asseguram que esse é constituído, na maior parte das vezes, cotidianamente. Assim, a prática docente não é uma reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Elas também reconhecem à complexidade do trabalho docente, exigindo que o professor lance mão de todos os recursos possíveis, a saber: técnicos, pessoais, intelectuais e afetivos. Na opinião delas, a prática docente reflete um processo complexo de apropriação e construção, que se dá no cruzamento entre a biografia individual e a história das práticas sociais e educativas.

Foi, portanto, esse referencial que me deu sustentação para construir o objeto de minha pesquisa. Assim sendo, proponho identificar e analisar os processos formativos das educadoras de infância, no contexto de suas histórias de vida, observando a relevância da prática cotidiana, da formação escolar/profissional e de suas interações.

Foi também, esse referencial que contribuiu para minha reflexão no trabalho de campo sobre algumas representações minhas a respeito das educadoras que não condiziam com o que fui observando no seu espaço de trabalho. Atribuo esse fato, a minha longa experiência como docente em escolas de ensino fundamental que contaminara meu olhar, ainda impregnado da idéia de estrutura e organização escolar, principalmente das relações professor/aluno, mais distantes do que as estabelecidas por aquelas educadoras.

Com efeito, conviver com as educadoras durante oito meses, buscando conhecer suas biografias, o histórico da instituição em que trabalhavam e observar o desenvolvimento do trabalho que realizavam com as crianças possibilitou-me perceber *a presença viva de uma pessoa – da subjetividade - na situação de trabalho* e observar outras lógicas de organização.

A partir dessa convivência pude confirmar a relevância de algumas das sinalizações presentes nos estudos de Rockwell, Ezpeleta e Mercado, como: olhar o movimento social a partir das situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história, ou seja, olhar o movimento social *de baixo para cima*; buscar, no cotidiano da instituição, a presença de elementos civis e estatais; olhar o espaço escolar com positividade, no sentido de buscar o existente, superando as dicotomias; reconhecer o conteúdo histórico do cotidiano e resgatar as singularidades dos sujeitos.

Ressalto que, os pressupostos que orientaram a elaboração teórico-metodológica do projeto de pesquisa também me propiciaram perceber as particularidades do movimento histórico de construção da creche e da constituição das educadoras. De fato, as representações que carregava comigo como professora me dificultavam compreender essa outra realidade. Isso me faz lembrar uma passagem de Paulo Freire (1997), ocorrida quando ele era professor do SESI. Ele contou que, depois de uma palestra, logo no princípio de sua carreira no magistério, um dos participantes o abordou referindo-se, inicialmente, às suas belas idéias e palavras. Depois, indagou se ele fazia idéia do lugar em que a maioria das pessoas, ali presentes, morava e como vivia e concluiu a pergunta comparando as diferenças entre as condições de vida do palestrante e as daquela gente. Segundo Paulo Freire, aquela fala ressoou, recorrentemente, em sua vida e o levou a atentar para

a necessidade de que, ao fazer o seu discurso ao povo, o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então. (FREIRE, 1997, p. 27)

Foi, portanto, no movimento de desvendar um pouco mais esta outra realidade que compreendi que a constituição da creche, diferentemente da escola, emergia num espaço de maior participação popular. Nesse espaço, a vontade estatal foi relativizada, pelo próprio fato de o Estado ter se ausentado do financiamento, da regulamentação e do acompanhamento dessa instituição.

Como já disse anteriormente, enquanto a escola surgiu como uma instituição atrelada ao Estado, a creche emergiu atrelada ao movimento popular. E, em ambas, está presente o “entrecruzamento da determinação e presença estatal com a determinação e presença civil”, conforme Rockwell e Ezpeleta (1986). Ainda assim, a configuração destas presenças, que constituem a história destas instituições, se dá de maneira singular, em cada uma delas.

Visto por esse ângulo, a constituição da creche pode ser considerada como o reverso da escola. Assim, se a escola conta com a forte presença e determinação estatal, através do financiamento e das prescrições organizacionais e curriculares e com diluída presença e determinação civil, na creche, pelo seu histórico, são inversas essas presenças e determinações. Diante desse quadro, ao analisar a creche no momento atual, quando a presença do Estado é mais perceptível, embora demandada pelo próprio movimento de luta das creches, é necessário não se perder de vista sua origem, acompanhar atentamente o seu processo de constituição e os efeitos dessa presença.

Nessa perspectiva, e partindo da idéia de que o conhecimento dos professores é constituído, em grande medida, cotidianamente, conforme assinalaram

Rockwell e Mercado (1986), considero que educadoras e professoras se encontram em condições semelhantes. Entretanto, pude apreender que a entrada delas no campo de trabalho as colocam em situações bastante diferenciadas. Assim, enquanto o professor chega à escola nomeado (autorizado), pronto para desempenhar o trabalho docente, a educadora deve conquistar um lugar na creche para exercer essa função. No caso das educadoras pesquisadas, iniciaram seu trabalho na creche, no setor de serviços gerais e, no decorrer do tempo, foram sendo reconhecidas, pelos demais setores, como educadoras. Apesar da maioria das educadoras pesquisadas não se reconhecerem como professoras nem se referirem às crianças como alunos, todas reconhecem que estabelecem, com as crianças, uma relação de *educar, cuidar e ensinar*, tal como se espera da atividade docente.

Devido à similaridade de propósitos entre o trabalho desenvolvido na escola e na creche, realizados pelo professor e pelo educador, respectivamente, ainda que com nuances diferentes e, devido ao fato do estudo do cotidiano propor uma superação das dicotomias macro e micro, estatal e civil, documentado e não-documentado, entre outras, considere que o referencial teórico desenvolvido pelos pesquisadores do DIE, me possibilitaria analisar a formação das educadoras da creche.

Nessas circunstâncias, retomei os estudos de Rockwell e Mercado (1986) quando explicitam que a docência demanda outros conhecimentos para além dos conteúdos e teorias pedagógicas. Acrescentam, ainda, essas autoras que o conhecimento dos professores relativos ao seu trabalho se constrói, em grande medida, cotidianamente. Além disso, na docência, mais que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se diversos conhecimentos sociais e culturais que o professor

possui como pessoa. Esse entendimento forneceu-me pistas para compreender o processo de constituição das educadoras desta pesquisa.

Assim, baseando-me nesses estudos, procurei analisar o processo de formação profissional de três educadoras da infância, que tiveram uma breve formação escolar e sem formação profissional inicial se inseriram no trabalho em uma creche comunitária.

De imediato, algumas questões eu deveria ter em mente. Por exemplo: reconhecer a complexidade do trabalho docente que abrange as dimensões intelectual, afetiva, social e cultural; compreender que o conhecimento para o exercício dessa atividade se constrói também no trabalho cotidiano. Com essa consciência procurei compreender os processos de formação das referidas educadoras no sentido de repensar as propostas de formação das Educadoras de Infância o que, ao meu ver é necessário pois, conforme dito anteriormente, inúmeras críticas vêm sendo dirigidas a essas propostas principalmente referindo-se à desvinculação entre os conteúdos ministrados e a especificidade da Educação Infantil.

Por outro lado, a distância entre a demanda da educação infantil e a proposta de formação de educadoras parece refletir direções diferentes, conforme aponta o trabalho de Cabral (2005), ou seja, as dimensões da atividade docente enfatizadas nas propostas de formação têm destoado das que as educadoras reconhecem relevantes para a educação infantil.

Nesse sentido, o meu objetivo nesta pesquisa é descentrar a relevância dos conteúdos e teorias pedagógicas tão enfatizados nos cursos de formação, não com intuito de desvalorizá-los, mas de inseri-los num contexto mais amplo de formação.

Outra atitude que incorporei na análise dos dados foi a de fazer uma *leitura positiva* do trabalho das educadoras, evitando a leitura a partir do prescrito. Pois, se assim procedesse considero que concluiria a demonstrada *ineficiência e na falta de intencionalidade pedagógica das educadoras*. Assim sendo, procurei deter-me na análise do existente. Por compreender que a constatação da ineficiência parece estar impregnada de uma posição que concebe a instituição somente como um braço executor de determinações externas e, além disso, desconsidera a historicidade da instituição. Dessa forma, essa análise examina o trabalho desenvolvido sob a perspectiva do prescrito, do estabelecido por instâncias oficiais, mesmo quando essas instâncias são consideradas democráticas.

Assim, procurei, neste estudo, analisar os processos formativos das educadoras a partir da instituição creche, entendida aqui como espaço que integra tanto práticas que correspondem à norma como práticas que burlam a norma.

Optar por realizar a análise a partir da creche também possibilitou-me superar a polaridade com que alguns estudos abordam ora a sala de aula, ora o sistema escolar. Na primeira perspectiva, as análises centram-se no sujeito e perdem de vista a idéia do contexto. Já na segunda, desconhecem o sujeito e suas condições concretas de trabalho.

Por fim, considerando as particularidades da formação das educadoras da infância, pareceu-me mais apropriado partir da idéia de que o contexto institucional é formador e é composto pelas condições materiais da instituição. Tais condições possibilitam e/ou restringem a prática dos professores e educadoras, sujeitos que produzem saberes e práticas, dentro das possibilidades dadas pela instituição e pela história pessoal e profissional de cada um, que se enlaça com a história social.

2.3. Dilemas da educação infantil e suas implicações na formação da educadora da infância

O objetivo deste tópico é apresentar, sinteticamente, o histórico do atendimento à infância objetivando situar a origem da instituição creche, as concepções que a nortearam e suas transformações ao longo do tempo. Dessa forma, pretendo discutir alguns dilemas atuais da educação infantil, relacionados ao objetivo desta pesquisa. Foram esses dilemas que me acenaram para a discussão, nesse trabalho, sobre as relações de gênero, de docência e de cuidado.

Pois bem, na antiguidade, era usual e legal o abandono de bebês como forma de controlar o tamanho das famílias ou eliminar aqueles que apresentassem deformidades. Os sobreviventes participavam dos mesmos espaços e atividades dos adultos.

É na Idade Média que começam a preocupar com a limitação dessa prática e a Igreja Católica assume o papel de controlar e regulamentar a prática da adoção de crianças abandonadas. Assim, surgem as primeiras instituições de proteção à infância órfã ou abandonada. Uma dessas instituições criada nessa época foi a *Roda dos Expostos*¹¹, geralmente ligada a um hospital, onde a criança era deixada e era assegurado o anonimato dos pais.

No Brasil também tivemos essa prática de abandono da criança recém-nascida. Segundo Leite (1991), no século XVII, foi instalada a *Roda dos Expostos* em algumas cidades brasileiras, prática que se manteve até 1894.

¹¹ Esta roda foi descrita no texto de Leite (1991), como ocupando o lugar de uma janela giratória, voltada para a rua e dividida em quatro compartimentos triangulares, sendo um deles aberto para fora.

Como as condições gerais de higiene e saúde, na Europa do século XVI, ainda eram muito precárias, o índice de mortalidade infantil era elevado nessas instituições. Diante disso, outras propostas foram construídas buscando dar maior proteção à infância. Surgiu, assim, um movimento filantrópico ligado à ação de médicos higienistas.

É nesse contexto que aparecem as creches na Europa, possibilitando diminuir a taxa de recém-nascidos abandonados, disseminar os ideais higienistas e os ideais humanistas e católicos da vida familiar.

O advento da sociedade urbana e da revolução industrial provoca a saída das mulheres para o trabalho. Com a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, no século XIX, aumentam as mobilizações em torno da criação de instituições de amparo à criança. Tal fato leva a sociedade a se organizar através de creches e/ou instituições filantrópicas propiciando atendimento às crianças, de caráter assistencialista e compensatório.

Nessa época, século XIX, no Brasil, era expressivo o crescimento da pobreza e da mortalidade infantil nos centros urbanos. Para combatê-los, desenvolveu-se a idéia de construção de vilas operárias e creches ligadas às fabricas, com a função de colocar, em prática, a concepção higienista burguesa.

Assim, as primeiras creches surgem ligadas à idéia de possibilitar a saída da mulher para o mercado de trabalho, retirando-a do exclusivo trabalho doméstico não remunerado e, de disseminar a puericultura.

A concepção de creche que vigora, nesse período, é que ela deveria assegurar o desenvolvimento físico e a manutenção da boa saúde das crianças. Decorre daí, a presença de destaque do médico (como coordenador), da enfermeira, da assistente social e do atendente, na sua organização e gestão. As creches

funcionavam como um dispositivo para disciplinar a mãe e educar as crianças nos preceitos da puericultura, enquanto o atendimento às crianças acima de quatro anos estava voltado para as atividades educativas.

Dessa forma, a creche, no Brasil, foi se constituindo como uma instituição voltada para as camadas populares, desenvolvendo um projeto higienista e assistencialista, enquanto a pré-escola desenvolvia um projeto pedagógico escolar, voltado para o atendimento das camadas com maior poder aquisitivo.

Apesar da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, manter a obrigatoriedade das empresas criarem creches para os filhos de seus empregados, as poucas creches existentes foram mantidas por boa vontade do empregador ou como resultado das pressões de trabalhadores mais organizados.

Na década de 60, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao Instituto de Previdência e Assistência Social, em parceria com outros organismos, diante do déficit de escolas maternais e jardins de infância, propõe a criação dos Centros de Recreação. Estes deveriam funcionar em áreas cedidas por igrejas católicas ou batistas. A sua manutenção deveria ser feita com arrecadação de fundos, trabalho voluntário e uma pequena ajuda por parte do DNCr.

Assim, começaram a surgir, no início da década de 60, algumas creches em um modelo de atendimento simplificado e com a participação da comunidade. Entretanto, é somente na década seguinte que essas instituições aparecem formalizadas nos manuais de instalação de creches, propostos pelo Ministério da Saúde, via Coordenação de Proteção Materno-Infantil.

Nessa época, segundo Vieira (1986), as creches eram vistas pelos organismos propositores como um mal necessário para compensar as carências e favorecer o emprego da mão-de-obra feminina.

Uma medida tomada, em 1967, por parte do Ministério do Trabalho, foi a de transferir a vinculação da creche do Instituto de Previdência, passando para a assistência social, principalmente, para a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

Assim, durante o final da década de 70 até meados de 80, as creches foram destaque na programação da LBA, apresentando aumento crescente de atendimentos. Essa instituição marcou presença na história de um número significativo de creches, inclusive em Belo Horizonte, financiando uma pequena parcela de seu custo, porém supervisionando o seu projeto pedagógico assistencialista¹².

Com exceção da coordenação, todo o trabalho restante da creche era feito por voluntários, desde a faxina do espaço, passando pela preparação das refeições, até o desenvolvimento das atividades com as crianças. Esse trabalho era feito, basicamente, pelas mulheres.

A instalação do atendimento às crianças de 0 - 6 anos, voltado para as camadas populares, principalmente em Belo Horizonte, nos anos 70 e 80, contou, basicamente, com o apoio de grupos religiosos, políticos de esquerda, com o movimento de associações comunitárias e, com a mão de obra, essencialmente feminina, dos moradores do bairro.

Ainda na década de 70, iniciou uma grande mobilização das mulheres em torno das creches e das pré-escolas, reivindicando esse serviço fora do campo de uma proposta assistencialista. Dessa luta, resultou a formalização do reconhecimento da creche como instituição capaz de prover o direito da criança pequena à educação e o direito de os pais trabalhadores terem a guarda de seus

¹² Dessa forma, assinalo que a assistência à criança também desenvolveu um projeto pedagógico que, segundo Kuhlmann (1998), propôs a retirada das crianças das ruas e manteve, nas creches, padrões de atendimento diferenciados: uma educação mais moral que intelectual para a população atendida.

filhos menores de 6 anos, contemplados na Constituição Brasileira de 1988. Assim, a creche depois de 1988, de instituição fora do sistema educacional, de prestação de serviço muitas vezes informal, não regulamentada, passou a instituição crescentemente formalizada. (MONTENEGRO, 2001)

Durante a década de 90, após efervescente discussão sobre a educação infantil, esta migrou, legalmente, do quadro da assistência para o da educação.

O movimento reivindicatório em torno da educação infantil, ampliou não só na direção da expansão de atendimento, como também na busca de melhoria da qualidade do serviço oferecido. Em ambos os sentidos, esse movimento tem tido repercussões profundas no sistema de financiamento, no estabelecimento da função da educação infantil, na profissionalização das educadoras, entre outras. Nesse trabalho, me interessa aproximar das duas últimas repercussões, uma vez que meu objetivo é a discussão da formação da educadora da infância.

Como mencionei anteriormente, o atendimento da criança, principalmente de 0-3 anos, esteve historicamente centralizado na idéia da proteção e enfatizado no *cuidado*, restrito ao bem-estar físico, voltados para a área da saúde¹³. As creches desenvolveram um trabalho com um perfil de assistencialismo, de proteção e de cuidado, conduzido, majoritariamente, pelas mulheres. Elas foram consideradas naturalmente habilitadas para exercer, nessa concepção, as funções da creche portanto, dispensadas da profissionalização.

Entretanto, as novas definições para a educação infantil, entre elas, a mudança de sua função, redefinida como espaço do educar e do cuidar, trouxeram repercussões na formação da educadora de infância. Dessas duas dimensões –

¹³ Percebo a restrição do significado de cuidado voltado para a saúde quando analiso o conceito de saúde da Organização Mundial de Saúde, que o define como: *um estado de completo bem-estar físico, mental e social*.

Educar e Cuidar - vem da proposta de superação da histórica separação entre as funções da creche e da pré-escola, no Brasil, quando a idéia de creche (atendimento de crianças de 0-3 anos) era associada ao assistencialismo e a de pré-escola, a um projeto pedagógico escolarizado, voltado para as crianças de 4-6 anos.

Montenegro reafirma a razão do binômio *Educar e Cuidar* e explica a manutenção do Cuidar da seguinte forma: "[...] o cuidado, ao se manter como função, cumpre também o objetivo de remarcar a especificidade desse nível da educação básica, que o diferencia dos outros dois, os ensinos fundamental e médio". (MONTENEGRO, 2001, p.42)

Essa nova definição da função da creche abre alguns debates com repercussões no incremento ou não da profissionalização, possibilitando repensar a formação da educadora de infância, em duas dimensões: em relação à cisão entre o educar e o cuidar e à compreensão do significado de cuidar.

Concordando com Montenegro (2001), a cisão entre o educar e o cuidar tem suas raízes na filosofia que, tradicionalmente, trata os atributos humanos, a razão e a emoção, se não em campos exclusivos, pelo menos, em constante conflito.

Partindo da dicotomia desses atributos humanos, e associando o conhecimento à razão e o cuidado à emoção, teríamos uma relação conflitante, que dificultaria a profissionalização dos sujeitos que exercem atividades que envolvem uma relação de cuidado.

Essa é a situação das educadoras da infância, posto que essa matriz epistemológica leva à incompatibilidade entre ser profissional e exercer a atividade de cuidar. Além disso, existe, neste caso, a especificidade da relação de cuidado ocorrer entre mulheres e crianças, o que traz à tona uma premissa polêmica: as mulheres serem naturalmente habilitadas para o desempenho desta atividade.

Desse modo, a polarização entre cuidar e educar reflete nas discussões em torno da profissionalização das educadoras, como também em sua formação e atuação.

Essa polêmica que ocorre na educação infantil não se restringe somente ao Brasil; está presente também em vários outros países. É nesse sentido que Montenegro nos diz que “o atendimento infantil na comunidade européia encontra-se desintegrado e cindido no que se refere às ações de cuidar e educar”. (MONTENEGRO, 2001, p.18)

Montenegro reconhece que essa polarização trouxe conseqüências para a discussão da profissionalização das educadoras e que, muitas vezes, a política pública se beneficia com essa separação, inclusive quanto à aplicação de recursos financeiros. Isso ocorre quando se passa a valorizar o serviço prestado pela mulher leiga, ou seja, sem formação profissional, como um trabalho menos racionalizado e mais caloroso e, portanto, “mais adequado à criança pequena” (MONTENEGRO, 2001, p. 49). Montenegro encontra, tanto na literatura nacional, quanto na estrangeira, vários argumentos no sentido da não-profissionalização das educadoras, tais como: a suposição de que basta ser mulher para saber educar crianças; o questionamento da necessidade de competências específicas e, portanto, de formação científica; a visão de que a racionalidade exigida pela profissionalização prejudicaria a expressão afetiva, necessária no trabalho com crianças pequenas. E, por último, o temor do corporativismo decorrente do poder delegado a um grupo de profissionais que se apropriam de um saber específico.

Em contrapartida, outro grupo, favorável à profissionalização, defende a necessidade de que as educadoras possuam conhecimentos só acessíveis mediante formação específica. Apesar desse grupo reconhecer que um nível elevado de habilitação não garante melhor qualidade da relação com o cuidado,

também considera que a falta de habilitação não garante essa qualidade. Montenegro sugere que, neste caso, dever-se-ia indagar que conhecimentos e de que “forma, estes deveriam ser proporcionados às pessoas envolvidas com essas atividades, a fim de melhorar a qualidade das denominadas profissões de cuidado”. (MONTENEGRO, 2001, p.50).

Montenegro (2001) destaca outras razões para justificar a importância da profissionalização: evitar que a educadora viva um transtorno (uma situação insuportável) ao acreditar que a experiência de ser mãe é suficiente para o exercício de sua função pois, neste caso, é a posição materna da educadora que é colocada em questão; o fato de pesquisadores apontarem a necessidade de educadores mais preparados para trabalhar com educandos mais jovens, pois, nesta situação, o ensino assume maiores dificuldades; a própria dicotomia entre as dimensões afetiva e cognitiva, ao atribuir a responsabilidade pela afetividade à mãe e pela cognição à professora; a necessidade de precisar as especificidades e as atribuições dessa profissão, principalmente, no que se refere à polêmica entre o cuidar e o educar, refletidas nas propostas de formação. Por fim, considera que uma formação adequada para o exercício profissional representa um dever e também um direito.

Montenegro (2001) aponta como conseqüências da não-profissionalização, entre outros aspectos, a alta rotatividade dos profissionais devido ao desgaste advindo da falta de formação adequada, a inexistência de plano de carreira e a baixa sindicalização.¹⁴

Montenegro (2001) reconhece que Nóvoa (1995), mesmo não tendo preocupação específica com a afetividade mas, com o desmerecimento da reflexão crítica nos processos de formação, oferece algumas pistas para sair dessa

¹⁴ Existem sindicatos de trabalhadores em educação que recusam a sindicalização de educadora que atua na faixa etária inferior a dois anos.

polarização. Sugere então, um modelo integrado de formação que leve em conta algumas características, tais como: considerar as dimensões pessoal e profissional do professor; possibilitar ao professor a apropriação de seus processos de formação, compartilhando suas experiências significativas como forma de gerar saberes reflexivos, entre outros.

O segundo debate polêmico indaga: que concepção de cuidar orienta a educação infantil?

A resposta a essa pergunta, Montenegro (2001) encontra no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e o critica, por apresentar uma complexa concepção de cuidado e não fornecer pistas de como exercer a função de cuidar.

Outra referência sobre a concepção de cuidar na educação infantil é o trabalho de Rosemberg (1999), que esclarece que “o cuidar tem duplo sentido: refere-se tanto ao sentido de tomar conta, encarregar-se como ao sentido de observar, pensar, refletir, planejar”. Assim, Rosemberg (1999) considera que cuidar da criança significa:

- atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde;
- estar atento aos seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente;
- planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguçe sua curiosidade.(ROSEMBERG *apud* SÃO PAULO, Secretaria do Menor, 1992, p.13)

Concluindo, o trabalho desenvolvido por Montenegro (2001) abre uma discussão sobre o cuidar, ao considerar a polissemia do termo cuidar e a falta de parâmetros para pensar o que seria uma formação para o exercício do cuidar. Assim sendo, dos trabalhos dessa autora, apropriei-me da discussão teórica dos termos

cuidar/cuidado, com o objetivo de melhor apreendê-los ao longo do processo de formação da educadora e coloquei, em questão, a concepção de cuidar da educadora.

Outro ponto que discuti nesta pesquisa diz respeito ao gênero, que, no caso das educadoras, se atrela ao cuidar, atividade reconhecida como atribuição feminina e, também por ser uma categoria constituída, eminentemente, por mulheres. Essas questões serão apresentadas a seguir, tendo como referencia os trabalhos de Marília Carvalho (1999) e de Thereza Montenegro (2001). Elas abordam, em suas obras, o cuidado na Educação, desenvolvendo, inclusive, uma discussão de gênero e cuidado.

2.4. Construindo o conceito de cuidar na educação infantil

Com o objetivo de apreender qual a concepção de cuidar e por quais elementos as educadoras se pautam para exercê-la, recorri, inicialmente, à etimologia desse vocábulo para, em seguida, discutir as concepções de cuidar nas abordagens feministas e a sua conceituação para meu trabalho. E, mais uma vez, servi-me de um estudo etimológico realizado por Montenegro (2001). Ela menciona a origem do vocábulo mais reconhecida - o verbo *cogitare* (pensar, supor, imaginar) - originário de *co-agitare* (agitação do pensamento, revolver no espírito ou tornar a pensar em alguma coisa). Analisando a origem da palavra e a sua evolução, a autora destaca que a conotação emocional que a palavra cuidar foi adquirindo está relacionada ao seu sentido primitivo (agitar pensamentos) associado a uma

significação do movimento do pensamento que, provavelmente, estaria sendo provocado por emoções.

Baseando-se na etimologia a autora assinala o seu objetivo, isto é, buscar estudos voltados para a aproximação entre: razão-emoção, aprendizagem-afetividade, cognição-emoção e outros pares que a tradição filosófica ocidental tem separado.

Para essa construção, Montenegro recorreu aos trabalhos de estudiosos do dualismo no pensamento ocidental, como o de Ruth Berman e Alison Jaggar. Ambos destacam a superação da dicotomia. Dessa última autora, Montenegro ressalta que a compreensão dela de emoções “não se restringem a reações corporais, mas vinculam-se à intenção e são construídas socialmente, não sendo totalmente alheias ao controle consciente nem à cognição”.(MONTENEGRO, 2001, p. 100)

Montenegro (2001) destaca, também, que as correntes cognitivistas tratam a idéia de emoção, como carregadas de intencionalidade. Dessas correntes, a autora destaca os teóricos Piaget e Henri Wallon que, apesar de não terem estudado as emoções, salientaram sua importância. Assim, segundo Montenegro, Piaget reconheceu a influência *positiva das emoções*, a partir dos trabalhos de Wallon concluindo que, “para toda conduta cognitiva relevante, concorrem sempre elementos afetivos e vice-versa” (MONTENEGRO, 2001, p.105).

Apesar de Montenegro (2001) não entrar no campo da psicanálise, ela faz referência aos teóricos, dessa área por eles reconhecerem a integração entre as dimensões cognitiva e afetiva.

Desse estudo de Montenegro (2001), cujo objetivo é esboçar uma matriz epistemológica para pensar uma formação para o cuidar na Educação Infantil, aproprio-me da idéia de considerar a dimensão emocional do cuidar não dissociada

da racionalidade. Nesse caso, eu, ainda, destacaria a presença da reflexão nesta relação. É nesse sentido que Montenegro, ao se referir à aproximação entre a racionalidade e o cuidar, afirma que

[...] aceitar a racionalidade do cuidar é contrapor-se a uma tradição filosófica que separa razão e emoção e resgatá-las como necessidades humanas fundamentais, estando a racionalidade científica relacionada com a necessidade de autonomia e controle, e o cuidado ou emotividade com a necessidade também fundamental, de acolhimento e intimidade.(MONTENEGRO, 2001, p. 106)

Considero importante destacar essa concepção de cuidar por três razões. A primeira, por se tratar de uma outra dimensão do cuidar provocando-me um novo olhar para pensar a formação das educadoras. A segunda, devido à incorporação da Educação Infantil no Sistema Educacional, no qual prevalece a separação entre razão e emoção, com o predomínio da razão. A esse respeito, Montenegro ressalta em seu estudo “[...] as dificuldades das pedagogias em incorporar as emoções em sua pauta de reflexões como uma consequência do seu caráter potencialmente anárquico e imprevisível”. (MONTENEGRO, 2001, p.106) Assim, predomina na educação, a idéia de que a emoção é desorganizadora e não permite controle voluntário. Nesse sentido, a educação infantil poderia correr o risco de se contaminar com a prevalência da razão, secundarizando a dimensão emocional do cuidar. A terceira razão emergiu de minhas observações no trabalho de campo que me permitiram perceber a riqueza da contribuição da educação infantil ao entender o cuidar não só na sua especificidade mas também como uma dimensão do ato educativo.

Ademais, por estar pesquisando um campo no qual há predominância de mulheres desenvolvendo atividades relacionadas ao cuidar, recorri, também, aos estudos feministas, buscando, em suas análises, as razões que as levariam a atuar

nesse campo. Para isso, novamente apoiei-me em Montenegro (2001), para resgatar perspectivas teóricas feministas sobre o assunto em pauta.

Com efeito, as teorias maternalistas, advindas do feminismo, defendem a idéia de que a mulher transpõe o seu saber e sua habilidade, adquiridos no âmbito doméstico, para as profissões que exercem. Essa teoria influenciou muitas interpretações sobre a presença feminina nas atividades que envolvem o cuidar, atribuindo, inclusive, a esse pensamento a grande contribuição das mulheres na construção do Estado de Bem-Estar (Welfare State).

Outra interpretação teórica relaciona a busca de profissões de cuidar pelas mulheres, às motivações próprias desse gênero, que podem ser vividas com conflitos e nem sempre estão ligadas ao altruísmo. Uma representante desse pensamento é Nancy Folbre, que apontou, em seus estudos, três razões para essa escolha: altruísmo, reciprocidade duradoura e realização de uma obrigação ou responsabilidade.

Em um outro grupo de pesquisadoras, reconhecido por Montenegro como o grupo mais radical, destaca-se Kathryn Boe. Essa autora compreende que a dedicação ao cuidado “[...] é um fator definitivo para a manutenção e perpetuação da posição de inferioridade das mulheres na sociedade, por arrefecer seu poder e desestimular sua autonomia e realização pessoal” (MONTENEGRO, 2001, p. 109). Boe mostra a sintonia entre cuidado e desprestígio social em um estudo lingüístico das expressões de cuidado contidas nas falas das mulheres e seus significados sociais. Ela observou a recorrência de expressões que revelam *cuidado e atenção para as necessidades do outro* e concluiu que assim “as mulheres confirmam e reforçam sua impotência”.

Nesse caso, é bom lembrar, como o fez a própria autora, que, na sociedade pesquisada, é considerado valor positivo uma definição concisa da pessoa diante de uma situação. No caso de oscilação, a pessoa corre o risco de não ser ouvida e o cuidado exagerado para com o outro é interpretado como tentativa de manipulação. Diante disso, entendo que cuidar tem um sentido cultural, uma vez que esse comportamento não é reconhecido com o mesmo valor em outras sociedades.

Outra linha de análise identificada por Montenegro (2001) interpreta a opção das mulheres pelo cuidar, *como um mecanismo de compensação*. As mulheres utilizariam o cuidado como mecanismo para serem aceitas e integradas ao mundo social e, também, uma forma de realização pessoal. Essa análise se aproxima da interpretação que reconhece uma sabedoria nas mulheres ao procurarem setores menos competitivos como forma de viabilizar a sua dupla jornada no campo doméstico e no profissional. De acordo com essa análise há uma dimensão positiva no cuidado realizado pelas mulheres, uma vez que lançam mão desse saber como valor de troca.

Essa linha de análise foi aprofundada na área da educação, por estudiosos identificados com as teorias da resistência que compreendem formas dialéticas de acomodação e resistência às situações sociais, vividas, em geral, por grupos discriminados. Essa abordagem, conforme salienta Montenegro, retira a mulher da decantada passividade e constrói a proposição de que “as mulheres se empenhariam em uma negociação ativa e de certa forma velada, para superar conflitos decorrentes de modelos prevalentes de feminilidade”. (MONTENEGRO, 2001, p.111).

Essa autora, mesmo reconhecendo o avanço desses estudos, chama a atenção para o risco de romantizar o sentido de resistência pois, apesar da

conotação positiva e transformadora que a palavra foi adquirindo em seu sentido político, no contexto dessa teoria, ela não implica necessariamente ações de mudança.

E, como última linha de análise, Montenegro (2001) apresenta uma vertente que atribui a predominância das mulheres nas profissões de cuidado à tendência delas em privilegiar motivações altruístas. Tal análise foi muito influenciada pela teoria do feminismo da diferença, que atribui, à mulher, a ética do cuidado e ao homem, a ética da justiça.

Por sua grande influência nos estudos feministas e, principalmente, no setor educacional, merecem mais espaço aqui, alguns elementos da construção do *feminismo da diferença*. Esse está respaldado, principalmente, pelos trabalhos de Nancy Chodorow e Carol Gilligan.

Gilligan, de acordo com Carvalho (1999), tem como foco de estudo o desenvolvimento moral. Gilligan busca uma outra leitura deste tema, pois considera que os seus estudiosos – Piaget, Erickson, Levison e Kohlberg – a fizeram a partir da experiência masculina

O estudo de Gilligan retoma a descrição do desenvolvimento da infância até a meia idade e remete a Chodorow as origens desses processos, os quais ela atribui à influência da maternação exercida pelas mulheres na formação das personalidades universalmente diferentes de meninos e meninas. Chodorow, segundo Carvalho, buscando mostrar, em sua investigação, que a maternação das mulheres se reproduz ciclicamente, afirma que a maternação é um dos poucos elementos universais e duráveis da divisão de trabalho por sexos. E conclui que: “as mulheres maternam e os homens não porque ambos foram maternados por mulheres e não por homens”.(CARVALHO, 1999, p.22)

De acordo com Carvalho (1999), Gilligan afirma que o processo de desenvolvimento da mulher e do homem parte de pontos diferentes. Enquanto o processo de desenvolvimento da mulher está baseado nas relações, definindo sua identidade a partir dos relacionamentos, o do homem se pauta pela individuação, em um caminho baseado na separação e na construção da identidade. Para Gilligan, o homem redescobre as ligações e a intimidade na adolescência, enquanto as mulheres, nessa fase, vão reencontrar seus próprios desejos, separar-se do outro e fazer suas escolhas. “Homem e mulher poderiam chegar a um ponto ideal comum, um equilíbrio entre individualidade e relações, separação e intimidade, mas vindo de pontos de partida diferenciados” (CARVALHO, 1999, p.23).

Conforme Carvalho (1999), para Gilligan o desenvolvimento moral dos homens tenderia a uma ética dos direitos, pautada por princípios abstratos e pela igualdade entre os indivíduos, enquanto o das mulheres tenderia à ética do cuidado, partindo da idéia de responsabilidade, conexão e rede de relacionamentos. E, da mesma forma que demandaria, para os homens, amadurecimento para perceberem a *ética do cuidado*, o mesmo ocorreria em relação às mulheres, para perceberem a “ética do direito”.

Mesmo reconhecendo o *feminismo da diferença* como uma superação do determinismo biológico estrito, e tendo essa visão como seu ponto de partida, Carvalho (1999) aposta que seus pressupostos tendem à polaridade entre produção e reprodução. Isso levaria a outra polaridade, igualmente universal, entre o público e privado, ou doméstico. Carvalho faz outras críticas à tendência em torno dos pressupostos universalizantes da condição feminina e da polarização entre “homens e mulheres tomada como evidente, mais ou menos inevitável e principalmente universal e a-histórica” (CARVALHO, 1999, p.28).

Montenegro por sua vez, reafirma as críticas de Carvalho (1999) em relação ao *feminismo da diferença* e questiona se a ética do cuidado pode ser realmente um atributo das mulheres, pois ainda que “vista como uma habilidade desenvolvida por mulheres em sua socialização, é preciso considerar que os homens também a exercem, quando motivados” (MONTENEGRO, 2001, p.124).

A autora conclui que, apesar do crescente interesse da literatura feminista pelo tema do cuidado, ele ainda é pouco trabalhado teoricamente e aparece comumente relacionado a maneira de ser feminina.

Já Carvalho considera que a compreensão de cuidado dessa tendência “não é o único modelo de relação adulto-criança, ou a priori, o melhor, mas um modelo gestado historicamente nas sociedades ocidentais a partir de certas condições e associado às mulheres”. (CARVALHO, 1999, p. 59)

Para analisar a apropriação dos pressupostos teóricos do *feminismo da diferença*, nos estudos sobre o cuidado na relação adulto-criança, especialmente em instituição de ensino, Montenegro (2001) e Carvalho (1999) trazem, como referência, os trabalhos de Nell Noddings por sua ampla influência em diversos outros estudos dessa área. Carvalho (1999) traz, também, nessa mesma linha, os trabalhos de George Noblit e Jaci Webb por esses autores levantarem questões sobre a concepção de cuidado nessa tendência.

O trabalho de Noddings, imbuído da discussão da educação moral, tem como eixo central o cuidado. A autora considera o cuidado como natural e familiar às mulheres, referendada no *feminismo da diferença* e no pressuposto de que os seres humanos por terem sido um dia cuidados por alguém, cuidariam de outros membros da espécie.

De acordo com Montenegro (2001) esse modelo proposto por Noddings parece ancorar-se em um dos pressupostos idealizados pelos quais pautam as relações mãe-filho/a: o do amor incondicional. A autora reconhece, como outros autores, a inviabilidade desse modelo, quando se avaliam os problemas de integridade moral, gerados pelo cuidado incondicional para com os sujeitos envolvidos nessa relação.

Já Carvalho, analisando as pesquisas de Noblit e de Webb, pautadas pelo referencial de Noddings, as quais vislumbram a dificuldade do conceito de cuidado dar conta da diversidade de seus significados, concluiu que:

estes dois trabalhos de certa forma indicam parte dos problemas que têm sido apontados nesse tipo de abordagem do cuidado: sua dificuldade em lidar com diversidade de significados e sua tendência a valorizar eticamente certas relações de cuidado de maneira descontextualizadas e desconsiderando as formas históricas das relações adulto-criança. (CARVALHO, 1999, p.57)

Diante disso, Carvalho (1999) analisa um conjunto de pesquisas que tratam do cuidado, numa relação adulto-criança, nas perspectivas antropológica e sociológica, buscando apreender as dimensões histórica e social das relações de cuidado, referidas a contextos particulares. Desse estudo, resultam vários trabalhos dos quais destaco os de Jerusa Gomes (1986), Claudia Fonseca (1997) e Sandra Acker (1995). Os dois primeiros, realizados em comunidades, apontam sentidos diferentes dos propagados amor materno, amor familiar e da necessidade da presença materna constante e abrangente para o sucesso das crianças. E o último, realizado em uma escola, mostra como a organização do trabalho e as relações aí estabelecidas possibilitam ou não a emergência de relações de cuidado. Daí, a autora conclui a necessidade de falar de um cuidado contextualizado e não mais decorrente, apenas e diretamente, do fato de se tratar de mulheres professoras.

Dessa forma, Carvalho entende que o cuidado

não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atender às certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado. (CARVALHO, 1999, p. 58)

Foi, portanto, com essa idéia de cuidado que procurei apreender os processos formativos das educadoras em relação à função por elas desempenhadas. Mesmo reconhecendo que Montenegro (2001, p.108) além de resgatar as explicações sobre cuidado apresentadas por Carvalho (1999), *como prática histórica construída socialmente*, e acrescentar a elas uma nova dimensão, *uma parte constitutiva da consciência moral*, optei por abordar esse tema na perspectiva de Carvalho (1999) tendo em vista as condicionantes de tempo, postas a esse trabalho.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

“Se a única coisa que você tem é um martelo, tenderá a tratar todas as coisas como pregos”

Brandão (2003)

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 A opção pelo estudo etnográfico

Conforme assinala André (2000), uma pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas. Entretanto, essas formas devem ser condizentes com o objetivo da pesquisa. Como esta pesquisa tem o propósito de identificar e analisar os processos formativos da educadora, partindo do seu espaço de trabalho, da reconstituição do histórico da instituição, da história de vida da educadora, do seu percurso escolar e profissional além de observar a sua atuação como educadora, o estudo tipo etnográfico seria o indicado nesse caso. Ademais, os meus pressupostos teóricos iniciais confirmavam essa escolha.

Minha opção por essa metodologia ainda se justifica uma vez que, características do estudo etnográfico se fazem presentes. Uma delas é a presença do pesquisador no campo, geralmente, por um período mais longo. No caso dessa pesquisa foram oito meses freqüentando a instituição.

Uma segunda característica desse estudo é o uso de técnicas comuns à pesquisa qualitativa, tais como: a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos.

Além disso, a escolha da metodologia de pesquisa, está condicionada à forma de entender a realidade, o conhecimento e, pela natureza do fenômeno que se pretende investigar.

Entendendo que a realidade é uma totalidade, um todo estruturado que se desenvolve e se recria, que se encontra em movimento constante, produto da

atividade humana, pode-se concluir que o conhecimento de fatos ou de um conjunto de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade da própria realidade (KOSIK, 1976).

Nessa perspectiva, o processo de produção de conhecimento é uma construção, ou seja, "conhecer é construir conhecimento sobre setores da realidade" (EDWARDS, 2003, p. 34). Construir conhecimento significa dar conteúdo concreto aos conceitos que se elaboram teoricamente. Isso significa estabelecer relações não só entre conceitos, no abstrato, mas entre conceitos e conteúdos derivados da localidade do estudo. Se a realidade se encontra em movimento constante e o conhecimento é uma construção, o fenômeno pesquisado deve ser focado como processo, isto é, o objeto de pesquisa deve referir-se à análise de processos.

Como esta pesquisa tem como objeto de estudo os processos formativos de educadoras da educação infantil, a perspectiva etnográfica me pareceu a mais adequada, uma vez que a etnografia aborda "o fenômeno ou o processo particular como parte de uma totalidade maior que o determina, em alguma medida e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento" (ROCKWELL, 1989, p. 47). Dessa forma, a etnografia possibilita reconhecer e apreender esses processos constitutivos de uma dada realidade, nesta pesquisa, constitutivos da formação dessas educadoras, que são processos integrantes de formações sociais historicamente determinadas.

Essa perspectiva teórica exige ter sempre presente a dimensão histórica, como componente do processo pesquisado. Assim, ao estudar as educadoras no seu trabalho na creche, considereirei que essa instituição se cruza com outras instituições e espaços sociais, tais como, o trabalho, a política, as concepções de educação, de educação infantil, de cuidar, de ensinar, o movimento social, entre

outros. E, para compreender essas concepções, em geral, incoerentes e contraditórias, é necessário rastrear sua história. Nesse sentido, reconstruí a história da creche e as biografias das educadoras.

Um dos principais debates entre os pesquisadores em relação à etnografia é a relação entre a teoria e a descrição diante da qual existem várias posições.

Diante da diversidade de posições, a perspectiva que adotei neste estudo se caracteriza pelo trabalho contínuo sobre o referencial empírico e a teoria para compreensão e reconstrução da lógica das situações pesquisadas. Assim, o trabalho do etnógrafo inclui, necessariamente, um trabalho teórico, conforme explica Rockwell: "Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa em educação, é importante não considerá-la como uma simples técnica mas tratá-la como uma opção metodológica no sentido de que todo método implica em uma teoria" (ROCKWELL, 1989. p. 35).

A utilização da teoria na etnografia é diferente de outras perspectivas de pesquisa. Ainda de acordo com Rockwell, a etnografia "[...] não requer a definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como *marco*, isto é, que delimite o processo de observação [...] a definição de categorias teóricas [...] vem se construindo no processo de pesquisa etnográfica" (ROCKWELL, 1989, p.49). No processo de análise o pesquisador relaciona continuamente os conceitos teóricos e os fenômenos observados. Trabalha com categorias teóricas, porém, não as define de antemão, o que dá ao pesquisador flexibilidade para captar as formas singulares que o objeto de estudo assume, isso possibilita a ele interpretar o seu sentido específico naquele contexto. Assim, penso não ser demais destacar que o importante na abordagem etnográfica não é o fato de observar uma dada realidade,

mas compreender os significados das ações observadas no contexto histórico em que ocorreram e à luz de determinadas teorias.

Finalmente, alguns autores têm identificado alguns traços comuns da etnografia, algumas características sem as quais uma pesquisa não seria etnográfica. Rockwell (1992), em seu texto "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela", pontua as seguintes características: o etnógrafo documenta o não documentado da realidade social; o etnógrafo escreve um texto descritivo para conservar a riqueza das relações particulares da realidade pesquisada; o etnógrafo, mediante um trabalho teórico, interpreta e integra os conhecimentos locais à construção da descrição; finalmente, o etnógrafo constrói conhecimentos.

Por dimensionar o lugar que o pesquisador ocupa nesse tipo de pesquisa, procurei, durante o trabalho de campo estar atenta ao que via e ouvia, entendendo que existem diferentes maneiras de interpretar a realidade e, portanto, diferentes leituras de um mesmo fenômeno. Desta forma, procurei não considerar os fatos sociais isolados, mas como fenômenos de um processo historicamente construído. Ademais, como este estudo trata da formação de educadoras, entendi que a história de vida delas seria um recurso importante na apreensão desse processo. Nesse sentido, explorei os relatos de vida, de cada educadora, na perspectiva do método biográfico. No caso dessa pesquisa, fiz a opção pelo relato de vida considerando que ele possibilita interpelar o sujeito pesquisado sobre determinados aspectos de sua vida e, é uma forma menos ampla e livre que a história de vida, embora seja dada ao sujeito pesquisado liberdade de exposição e informação sobre o tema pesquisado (LANG, 2001).

Apesar de recente a apropriação do método biográfico na área das ciências da educação, é inegável a aplicação dele num crescente número de estudos com e sobre histórias de professores (BUENO, 2002). Tais estudos segundo Josso (2002) estão mais localizados na formação continuada e na educação de adultos uma vez que, nesse campo, a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida. Além disso, o adulto possui uma visão retrospectiva e prospectiva de sua vida, possibilitando-lhe uma reflexividade crítica (NÓVOA, 1995).

Segundo Bueno (2002), o sociólogo Franco Ferraroti aponta dois aspectos que têm levado a um interesse crescente por essa metodologia: a necessidade de renovação metodológica, em virtude do questionamento da sociologia em relação aos axiomas da objetividade e da neutralidade; a demanda de várias áreas de estudo para se conhecer a vida cotidiana, uma vez que as teorias sociais, voltadas para as análises macroestruturais, não davam suporte aos estudos voltados para os problemas da vida cotidiana.

Nesse contexto, o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa “para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (BUENO, 2002, p.17). Esse método possibilita produzir conhecimento científico a partir da história de vida, apesar de seu caráter subjetivo. Nesse sentido, através de entrevistas semi-estruturadas, obtive informações relativas às histórias de vida das três educadoras.

Vale lembrar, aqui, que à medida que os dados eram coletados, a leitura de outros autores tornava-se necessário conforme pode ser observado, ao longo dos relatos e na análise dos dados.

3.2 O campo de investigação e a seleção dos sujeitos

Com o objetivo de identificar e analisar os processos formativos da educadora da infância, de uma creche comunitária de Belo Horizonte, considerando o seu fazer no espaço de trabalho, estabeleci alguns critérios para definição do local de pesquisa.

O primeiro critério foi ser uma creche comunitária e conveniada por mais de dez anos com a Prefeitura de Belo Horizonte. Essas creches já não possuem mais em seu quadro, educadoras prestando trabalho voluntário, assim todas elas tinham vínculo empregatício com a instituição. Além disso, as educadoras estavam em processo de conclusão de curso ou já tinham concluído o nível de escolaridade exigido por lei. Dessa forma, estavam vivendo, no momento da pesquisa, o processo de reconhecimento e regulamentação de sua profissionalização. Além disso, o tempo de convênio estipulado aumentava a probabilidade de elas terem participado de grupos de discussões político-pedagógico, tanto no interior da creche, como em outros espaços. Essa condição era fundamental, pois partilho da idéia de que a formação se realiza de forma contínua, coletiva e no intercâmbio de conhecimentos e práticas.

Assim sendo, a escolha dessa creche se deu por três critérios: ser administrada por uma direção comunitária, possuir um elevado número de educadoras matriculadas no Curso de Formação de Educadoras e, estar localizada na mesma regional onde moro, facilitando o meu acesso.

Por se tratar de uma creche de administração comunitária, tinha como tese, que o seu projeto político-pedagógico não estaria atrelado aos pressupostos de uma

mantenedora religiosa ou filantrópica, possibilitando, assim, a emergência e explicitação de conflitos e debates.

Com relação à escolha das três educadoras adotei os seguintes critérios: ter ingressado no trabalho com baixa escolaridade; possuir maior tempo de prestação de serviço como educadora, na ASAC; atuar com crianças na faixa etária de 0-3 anos e não ter participado de outras pesquisas. Esse último critério foi acertado com as educadoras em virtude de algumas delas já terem participado de outras pesquisas. Assim, coletivamente, decidimos que deveria dar oportunidade a outras educadoras.

As educadoras selecionadas têm de 7 a 10 anos de trabalho na instituição. A propósito, o estudo de Huberman (1995) sobre os ciclos de vida profissional do docente, esse tempo de trabalho corresponde a um período caracterizado como de “diversificação e de questionamento”. Segundo esse autor, os professores nesta fase são mais motivados, mais dinâmicos e mais empenhados nos seus trabalhos, a motivação para tal está associada na busca de mais autoridade e prestígio. Mesmo, reconhecendo que existe uma diferença na constituição das educadoras, considero que esse tempo de trabalho possibilitou a elas um acúmulo de conhecimento na experiência com o trabalho na creche.

Com referência à autorização da instituição para a realização da pesquisa, solicitei através de uma carta à diretoria, na qual me apresentei como pesquisadora e expliquei os objetivos da pesquisa. Aceitaram minhas propostas após uma reunião do grupo diretor. Desse modo, em uma reunião das educadoras, apresentei a proposta da pesquisa que foi submetida à aprovação do grupo. Uma vez aceita, registrei os critérios de participação, no quadro de aviso da instituição.

Antes de encerrar este tópico, quero ressaltar que minha opção por pesquisar educadoras que atuassem na faixa etária de 0-3 anos se deu pelo fato de haver poucas pesquisas direcionadas às educadoras que atuem com crianças nessa idade e também por ser menor a possibilidade do trabalho desenvolvido voltar-se para a alfabetização, ou seja, com características mais escolarizadas.

3.3 Os instrumentos para coleta de informações

3.3.1 A análise de documentos

Compreendendo a importância em conhecer as realidades concretas imersas em histórias nacionais e locais, parti, inicialmente, para um estudo sobre o histórico da instituição. Para recontar um pouco dessa história, sem a pretensão de ser a única versão e de esgotá-la, recorri aos arquivos da Associação Educacional e da ASAC. Iniciei a pesquisa fazendo a leitura dos documentos arquivados na ASAC.

Como não há na creche uma sala destinada para estudos, a partir de então, passei a ocupar vários espaços, para desenvolver meu trabalho lá, sendo o mais comum o salão. Como ele servia de passagem para as pessoas se dirigirem às salas das crianças, fui abordada inúmeras vezes para esclarecer o quê, o para quê e porquê daquelas anotações. Foi dessa forma que um número significativo de

crianças e pais tomou conhecimento de minha presença como pesquisadora na instituição.¹⁵

Vale lembrar que pude perceber como eu, na condição de pesquisadora, trazia algumas modificações ao espaço pesquisado. Verifiquei que as próprias perguntas e solicitações do pesquisador poderiam ser provocativas para os sujeitos daquele espaço. Por exemplo: minha solicitação de consulta aos registros da instituição provocou, nos responsáveis, interesse em reorganizar antigos arquivos, ao mesmo tempo em que providenciava o material solicitado.

No arquivo da instituição, tive acesso a documentos da administração comunitária, tais como: livros de atas da diretoria, do conselho de pais, de ocorrências de crianças, pais e educadoras, de registro de funcionários, além de alguns relatórios anuais e álbuns de fotografia. Esses livros, com exceção do registro dos funcionários, na época, não estavam organizados numa seqüência cronológica de reuniões. Também identifiquei períodos sem registros.

Freqüentei, também, por algumas semanas, a sede da Congregação Nossa Senhora, pois parte dos documentos da instituição estavam em sua posse, por ter ela sido sua mantenedora durante muitos anos. No arquivo da Associação Educacional, tive acesso aos livros de ata da diretoria, da contabilidade, aos relatórios anuais, a vários documentos enviados a órgãos governamentais e religiosos nacionais e internacionais, aos discursos proferidos pelos diretores da ASAC e recortes de notícias de jornal que envolviam a instituição e a região em que se localiza. Tive acesso, também, ao acervo fotográfico particular, de um membro da Congregação.

¹⁵ A pesquisa não foi anunciada aos pais nem as crianças, com exceção das turmas nas quais faria a observação.

3.3.2 As entrevistas e a construção do roteiro

A entrevista é uma das principais técnicas utilizadas para pesquisar em ciências sociais. Ela tem um caráter de interação, que é fundamental pelas seguintes razões: permite o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, e de temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais; permite o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas; permite também - o que a torna particularmente útil - atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal. Para eles, a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (ANDRÉ ; LUDKE,1986)

Segundo Thiollent (1980), essa técnica tem algumas exigências, como: o entrevistador deve ter respeito profundo pelo entrevistado além do respeito por sua cultura e valores; o entrevistador tem que ter capacidade de escutar e de estimular o fluxo normal de informações pelo entrevistado, sem direcionar as respostas.

As entrevistas foram feitas em três momentos diferentes da pesquisa. No primeiro momento, selecionei, para entrevista, alguns participantes considerados *históricos*, de acordo com os documentos analisados. Meu objetivo era complementar, checar e/ou acrescentar informações ou interpretações aos acontecimentos registrados. Depois do esboço do histórico da instituição e do seu entorno, passei a entrevistar as educadoras. Só depois de feito um relato de cada uma delas, é que realizei uma segunda entrevista, para esclarecer dúvidas e complementar informações.

Assim, no primeiro momento, foram entrevistadas ao todo sete pessoas: o presidente da Congregação Nossa Senhora, dois ex-diretores da instituição (um da

época da administração da Associação Educacional e outro da administração comunitária), duas ex-coordenadoras (uma da época da administração da Associação Educacional e outra da administração comunitária), uma ativista da instituição, ex-moradora do bairro e vereadora de Belo Horizonte e a funcionária mais antiga da instituição.

Aos entrevistados que participaram do relato sobre a história da instituição, procurei informações sobre os seguintes aspectos: sua instalação, relação da instituição com os movimentos sociais, projetos desenvolvidos, instalação e estabelecimento do serviço educacional, transferência da instituição para a administração comunitária, relação entre diretoria e funcionários, participação das educadoras nos movimentos internos e externos da instituição.

Depois desse levantamento histórico, passei as entrevistas semi-estruturadas com as educadoras. Cada entrevista durou em média 90 minutos e foi necessária uma segunda entrevista, de curta duração, depois de construído o relato de cada uma delas, para esclarecer alguns pontos e abrir outras questões que se fizeram necessárias no percurso.

Em relação às educadoras, foram abordados temas tais como: motivos que as levaram ao trabalho na educação infantil, trajetória profissional, infância, trajetória escolar, fontes de conhecimento para exercer a função de educadora, relações estabelecidas entre mulher-educadora-mãe, percepção do trabalho que vem desenvolvendo ao longo dos anos na instituição, possíveis mudanças nessa relação com as crianças, pais e a creche, inclusive, suas próprias mudanças, outras atividades desenvolvidas fora do trabalho e seus projetos de curto prazo.

Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete, transcritas e entregues uma cópia a cada entrevistado. Dois entrevistados, depois de lerem, pediram que

fizesse algumas alterações, mas nada que modificasse o conteúdo das declarações. Pude notar atitude de desconforto deles ao perceberem que a fala era menos organizada, as concordâncias menos rígidas e sobressaíam os cacotismos da oralidade.

3.3.3 A observação das educadoras

A observação é uma técnica de pesquisa relevante, segundo André e Ludke, para as novas abordagens de pesquisa educacional.

Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.26).

Essas autoras apontam outros pontos positivos dessa técnica. Por exemplo: possibilita ao observador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Desse modo, a introspecção e a reflexão pessoal são centrais na pesquisa qualitativa. Outro ponto, possibilita que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos. Além disso, essa técnica possibilita descobrir novos aspectos do problema e realizar a tarefa, mesmo em situações em que não há formas de se comunicar, ou quando o informante restringe informações por algum motivo.

Algumas críticas a essa técnica são apontadas por André e Ludke (1986), tais como: a presença do pesquisador provocar alterações no ambiente e o seu

envolvimento pode levar à visão distorcida do fenômeno ou à representação parcial da realidade. Por outro lado, essas autoras recorrem a Guba e Lincoln (1981), buscando outra visão da presença do pesquisador no campo. Esses autores admitem uma pequena interferência do pesquisador. Já a crítica em relação à interpretação pessoal, origina-se na ótica objetivista, que censura as experiências diretas.

Afinal, adotei essa técnica para observar a prática docente de cada uma das educadoras, durante duas semanas letivas, perfazendo um total de cento e cinquenta horas, elaborando os relatórios cotidianamente.

O período de observação ocorreu, em sua maioria, na parte da manhã, de 7:30 às 12:30 horas. Esse era o horário que não sobrepunha o meu horário de trabalho na Prefeitura de Belo Horizonte. Além disso, no período da tarde, as educadoras têm menos tempo de contato com as crianças.

4. UM GOLPE DE VISTA NA HISTÓRIA DA CRECHE ASAC

“O presente contém o passado e anuncia o futuro.”

Michel Marie Le Ven (1997)

4. UM GOLPE DE VISTA NA HISTÓRIA DA CRECHE ASAC

4.1 A chegada da Congregação Nossa Senhora ao Brasil

A história da instituição ASAC está vinculada à instalação da Congregação Nossa Senhora, no Brasil¹⁶, ao movimento de reelaboração doutrinária da Igreja Católica, e à construção de um bairro da região noroeste de Belo Horizonte.

A Congregação Nossa Senhora, de religiosos católicos de origem holandesa, veio para o Brasil em 1960, em cumprimento a uma orientação do Papa, como prenúncio do movimento que se manifestou da Igreja Católica no início da década de 60. Conforme Matos (1997), esse movimento inicia

[...] quando a igreja dá-se conta das transformações do mundo e inicia um processo de re-elaboração de sua doutrina com o Concílio Vaticano II. Ele representa uma nova perspectiva da igreja ao abordar tais questões a partir da afirmação da dignidade da pessoa humana como objeto primário. (MATOS, 1997, p.313)

A socióloga Heloísa de Souza Martins afirma que as teses inovadoras do Concílio Vaticano II foram “expressão de uma prática existente em alguns movimentos da Igreja, especialmente os movimentos de Ação Católica especializada e o Movimento de Educação de Base, desde o início da década de 60” (MARTINS *apud* DOIMO, 1994, p.80). Matos, estudioso da História da Igreja, corrobora a tese anterior ao reconhecer que o Papa Paulo VI, sucessor de João XXIII, se mostra “possuidor de uma ampla experiência pastoral, especialmente no meio operário e desejoso em dar continuidade ao Concílio na mesma linha” (MATOS, 1997, p.313).

¹⁶ Foram usados nomes fictícios para a instituição pesquisada, para a Congregação que a instalou e também para as educadoras pesquisadas.

A Congregação Nossa Senhora veio atuar na América do Sul empenhada nessa nova postura da Igreja Católica. O Brasil foi escolhido para a instalação da nova comunidade, depois de uma viagem de representantes da Congregação por vários países da América do Sul. Segundo um membro da Congregação, a escolha talvez tenha sido influenciada pelo fato de o Brasil possuir, na época, uma população jovem e por ser um país eminentemente católico, pois era objetivo da Congregação formar novos quadros, uma vez que na Europa já viviam a crise de vocacionados. Outro fator que contribuiu para essa decisão foi a semelhança entre o português e o espanhol, língua que muitos desses religiosos dominavam.

A vinda da comitiva a Belo Horizonte foi, segundo um membro da Congregação, uma “*coincidência de viagem*”, porque o Superior tomou conhecimento de que havia padres holandeses instalados em uma paróquia de um antigo bairro da região noroeste da cidade. Encontraram em Belo Horizonte condições favoráveis a sua instalação. O bairro precisava de um colégio que atendesse o correspondente às séries finais do Ensino Fundamental, e os padres da paróquia ofereceram um terreno ao lado da igreja, com as instalações iniciais para o seu funcionamento. Assim, o fato de a Congregação de Nossa Senhora estar tradicionalmente vinculada à formação escolar, e sendo seus integrantes, envolvidos com a temática do magistério, a oferta constituiu fator decisivo para a escolha. Segundo um membro da Congregação¹⁷,

¹⁷ As citações obtidas por informação verbal foram transcritas na íntegra. Advirto, porém, que os registros das falas não seguiu a ABNT,2002, uma vez que são numerosas e, por vezes, muito extensas, razão pela qual simplifiquei o processo de citação dessa natureza.

[...] nos outros lugares também foram bem recebidos, mas justamente aqui foi mais a parte educação, pedido de educação. E, já que nós pertencemos a uma Congregação de religiosos para o ensino, ensino e educação para juventude, especialmente os mais pobres, então isso é o maior objetivo da Congregação, e encaixou inteiramente no pedido de Padre Domingos. (Membro da Congregação e ex-diretor da ASAC).

4.2 A instalação da Congregação em Belo Horizonte

Uma vez instalada nesse antigo bairro da região Noroeste de Belo Horizonte, a Congregação, representada na época por cinco religiosos, estabeleceu-se, juridicamente, em 25 de novembro de 1961, como uma Associação Educacional com finalidade beneficente, educativa, cultural e de assistência social, cujo objetivo era o ensino em seus vários graus e também obras de assistência à saúde, como ambulatórios e hospitais.

Assim, primeiramente, os religiosos organizaram o colégio, que entrou em funcionamento em 1963. Logo depois, providenciaram a compra de um terreno para a construção de um educandário para meninos e moços, com o objetivo de formar novos membros para a Congregação.

O local escolhido para a construção do educandário foi um setor da região Noroeste em fase inicial de urbanização e onde a Igreja Católica ainda não se fazia presente. O terreno de 43.900 m² era parte de uma fazenda que, naquela época, começava a ser loteada. Segundo um membro da Congregação, a possibilidade de comprar um terreno maior a um custo acessível condicionou a escolha do local. A área total foi adquirida de proprietários diferentes. Em uma das escrituras consta que parte do terreno, recebida por doação, deveria ser destinada à implantação de obras sociais.

A urbanização dessa região ocorreu a partir da década de 50, ainda durante o *boom* do loteamento clandestino em Belo Horizonte. Apesar de, na época, estar em vigor uma legislação considerada rígida por um EX-Secretário de Atividades Urbanas, a pouca fiscalização favorecia um grande número de loteamentos irregulares¹⁸. O loteamento dessa região não fugiu à regra e também se estabeleceu de maneira clandestina.

Quando os religiosos iniciaram a construção do educandário, a região era um misto de zona rural com início de urbanização. Era um cenário urbano rudimentar, entremeado com aspectos próprios de zona rural. Podia-se ver, nos arredores do educandário, um movimento crescente de construção de novas moradias, contrastando com moradores carregando lenha e lavando roupa numa mina, com o gado pastando e o tráfego de carro de bois, conforme mostra a ilustração a seguir.



Figura 2: Aspecto da região quando os religiosos a conheceram.
Fonte: Arquivo particular de um membro da Congregação

¹⁸ *Jornal Estado de Minas*. Belo Horizonte, 31 de janeiro de 1991.

A região era carente de infra-estrutura. Nessa época, somente tinham acesso à energia elétrica, os moradores com recursos financeiros para custear a instalação. Entretanto, em 1965, o fornecimento já se estendia a um grande número de moradores.

Segundo um documento elaborado sob a coordenação geral da Igreja Católica e com a participação de moradores da região¹⁹, saneamento básico, transporte coletivo, assistências médica e odontológica, escola, lazer, telefone público e policiamento eram itens inexistentes ou extremamente precários, nessa época. O documento retrata aspectos gerais da região e, apesar de não estar datado, apresenta indícios de ter sido elaborado na segunda metade da década de 1960.

O estudo e a elaboração desse documento refletem possivelmente um movimento mais amplo da Igreja Católica, que, desde o início dos anos 60, tinha interesse em promover “[...] a *autonomia* da sociedade em relação ao Estado”. (DOIMO,1994, p.81, grifo da autora). O documento parece ser indício de uma política em que a Igreja visava a ”enxugar sua estrutura interna e, ao mesmo tempo, revitalizar a sociedade civil – seu espaço, por excelência, de atuação – contra o avassalador crescimento do Estado” (DOIMO, 1994, p.81). Esse interesse estava inscrito na encíclica *Mater et Magistra* e reafirmado na encíclica *Populorum Progressio* (1966), que ressalta o desenvolvimento dos povos, especialmente os latino-americanos.

Para a construção do educandário, a Congregação contou com recursos financeiros enviados pelos irmãos da Congregação de Curaçao²⁰. De acordo com o

¹⁹ Documento Mimeografado, s.d., do Arquivo da Congregação Nossa Senhora.

²⁰ Ilha situada ao norte da Venezuela.

Superior Geral, o educandário deveria ser construído de forma a abrigar, em um bloco, os formandos e, em outro, um convento para catorze irmãos. Conforme registro lançado no livro de atas da Associação Educacional, em 26.02.64, “as despesas da construção dos dois prédios correriam completamente por conta da Congregação como donativo à associação no Brasil”. A obra teve início no final do primeiro semestre de 1964, erguendo-se um prédio, que era, e ainda é, destaque na região, como se pode observar na foto da obra exibida a seguir.



Figura 3.: Vista parcial do educandário, ainda em construção, em 1965.
Fonte: Arquivo particular de um membro da Congregação.

Assim edificou-se, em um ponto elevado da região, um prédio exuberante, que foi considerado por muito tempo, segundo uma participante da ASAC, que ali chegou em 1968, como *“a única construção e o único espaço que a comunidade contava em uma região absolutamente inóspita. Era o fim de Belo Horizonte, de fato, é divisa com Contagem”*. (Participante da ASAC.).

Nas ilustrações seguintes, podemos observar o destaque que a obra adquiria naquele contexto.



Figura 4.: O prédio já concluído, em 1966.
Fonte: Arquivo particular de um membro da Congregação.

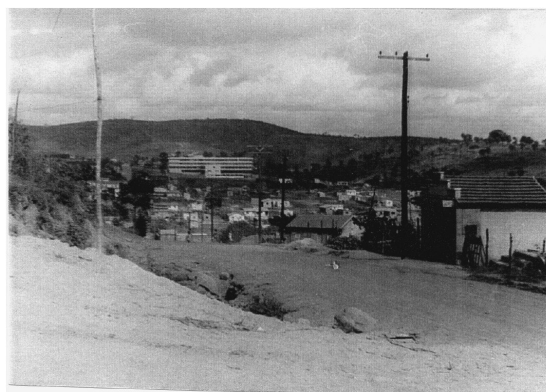


Figura 5.: Vista da região com o educandário ao fundo.
Fonte: Arquivo particular de um membro da Congregação.

Com o término da obra, no início de 1966, alguns religiosos, juntamente com os formandos, passaram a morar na nova sede. A inauguração ocorreu em 13 de março do mesmo ano e contou com a presença de representantes da Igreja e de políticos do Estado e do Município.

Uma vez instalados no novo prédio, os religiosos começaram a atender as demandas dos moradores por primeiros socorros. Inicialmente, transportavam os necessitados aos serviços de atendimento de urgência médica e davam comida aos pedintes. Eles chegaram a aumentar a quantidade de alimentos do educandário para que pudessem distribuir a todos que a solicitavam.

A ASAC foi idealizada a partir desse contato dos religiosos com os moradores da região onde se construiu o educandário. A própria demanda que os moradores do bairro levavam até aos religiosos pesou na decisão pela instalação de um núcleo de obras sociais, voltado para o atendimento à saúde, em detrimento da instalação de um grupo escolar. Como relata este membro da Congregação,

[...] a parte de saúde veio em primeiro lugar, a gente viu mais, teve contato direto, muito mais pedido de ajuda do que fazer formação e ensino.[...] a saúde vem em primeiro lugar, sim, e a gente notou, claramente, e logo notamos também que quanto a isso a necessidade era grande e realmente também podíamos fazer muita coisa, provavelmente por logo encontrar também ajuda através, provavelmente da ASPE²¹.

Além de atender à demanda das pessoas, como relata esse entrevistado, os religiosos cumpriam o disposto em seu estatuto e davam continuidade à tradição da Igreja Católica de atuar nesse campo, caracterizada por obras de caridade e assistência à saúde.

Assim, a idéia da criação de uma obra social foi consolidando com o empenho do primeiro diretor do educandário, que agregou adeptos para o seu plano de instalar a ASAC em algumas salas do educandário, que seriam, inicialmente, usadas como salas de aula pelos formandos, mas ficaram ociosas quando se decidiu que eles assistiriam às aulas no Colégio da Congregação.

Apesar de ter sido criada inicialmente como entidade autônoma, a ASAC complementava o papel da Congregação no cumprimento de seus propósitos, firmados em 1961, através de sua Associação Educacional: a formação de novos religiosos, o ensino escolar, a beneficência e a assistência social no setor da saúde.

²¹ Ação Social Padre Eustáquio, instituição instalada no bairro Padre Eustáquio, que prestava apoio à comunidade na área da saúde e com a qual os religiosos tinham alguma convivência.

4.3 A fundação e instalação da ASAC

A fé sem obras é morta. [...] eles [os religiosos] trabalhavam muito com essa idéia de que a ação que eles desenvolviam era a resposta concreta da crença religiosa que eles tinham. (Participante da ASAC.).

A ASAC, instituição juridicamente autônoma e independente, foi criada em 1º de janeiro de 1968, constituída como sociedade civil de caráter beneficente e de assistência social, com a finalidade de oferecer assistências médica e odontológica e serviços de laboratório de análises clínicas. Nessa data, reuniram-se as pessoas convidadas pelo diretor-geral do educandário para apresentação do projeto do estatuto da instituição. Em 31 de janeiro de 1968, foi constituída a primeira diretoria, indicada pelo diretor-geral do educandário, a quem cabia, conforme o estatuto, igual cargo na ASAC.

Assim, o processo de escolha da diretoria da ASAC foi semelhante ao processo de escolha dos nossos dirigentes governistas à época, furtando-se à participação da comunidade.

O que justificaria esse formato da ASAC quando se tinha, como parâmetro, todo um movimento oficial da Igreja de busca da participação do povo? Teria a Congregação, nesse período, se intimidado diante do forte aparato instituído no Brasil pelo governo militar, em represália às organizações que fomentassem a constituição de grupos, principalmente, com participação popular? Seria a direção do Educandário reticente com relação à nova orientação da Igreja Católica? Não sendo o propósito deste trabalho buscar essas razões, limito-me apenas, a assinalar a contradição entre a forma de instalação da ASAC e o movimento proposto pela Igreja Católica.

Nos primeiros anos de existência da ASAC, entre 1968 e 1972, verifiquei nos registros que a administração era mais centralizada e desenvolvia vários projetos governamentais, cabendo à comunidade circunscrita, o papel de usuário do equipamento.

Com o intuito de buscar financiamentos e agregar novos apoiadores, a diretoria constituída destinou o primeiro semestre do ano de 1968 ao acompanhamento da regulamentação da ASAC e ao estabelecimento de contatos com órgãos governamentais ou religiosos (Secretaria de Saúde e Assistência, Serviço Voluntário de Assistência Social²², Legião Brasileira de Assistência, Cáritas Brasileira²³, Departamento Estadual da Criança, dentre outros). No final do semestre, o estatuto estava legalizado e já se pensava em inaugurar a instituição.

O estatuto previa o pagamento de uma mensalidade dos associados, que passariam a se beneficiar dos serviços de atendimento médico e odontológico com custos inferiores aos praticados no mercado.

A ASAC foi mantida, por um determinado período, com os recursos advindos das mensalidades dos sócios, do pagamento pelos serviços prestados e das contribuições de órgãos públicos, de pessoas jurídicas e da sociedade civil. Ainda assim, cabia à Associação Educacional, abrigar a ASAC e assegurar seu funcionamento.

A assistência praticada pela ASAC, principalmente na área da saúde, distinguia-se da praticada nos outros setores: o usuário pagava, mesmo que um valor reduzido, pelo serviço prestado, e o profissional era remunerado pela prestação. Emerge daí uma questão que, não se relacionando com o objetivo deste

²² É uma instituição civil, de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como objetivo promover e executar ações sociais em Minas Gerais.

²³ Instituição católica, fundada em 1956, com a finalidade de articular, nacionalmente, todas as obras sociais católicas e coordenar o programa de alimentos doados pelo governo norte-americano.

trabalho, deixo apenas registrada: o que esse formato significou para definir a relação da ASAC com a comunidade? Esse modelo de atendimento na área da saúde perdurou até o poder público assumir esse serviço. Entretanto, a ASAC o reproduziria, mais tarde, quando se voltou para o atendimento da educação infantil.

A ASAC foi inaugurada em 17 de agosto de 1968, contando com a presença de políticos da esfera estadual e municipal, de religiosos, de representantes das embaixadas dos Estados Unidos e da Alemanha, de representante das empresas de transporte coletivo da região, dos diretores da ASPE e da ASAC. De acordo com os registros aos quais tive acesso, concluí que a comunidade não participara da inauguração.

O nome atribuído à instituição foi uma homenagem póstuma a um político que lançou um programa de apoio aos países subdesenvolvidos, com o objetivo de conter a expansão do socialismo. Segundo o relatório anual (1968) da ASAC, “o nome foi escolhido em homenagem ao Grande Lutador pelos direitos de todos os homens, que procurou aliviar a miséria no mundo”. De acordo com um membro da Congregação, a escolha do nome não foi submetida à aprovação da assembleia-geral da associação, mas foi decidida pelo diretor-geral do educandário e da ASAC. Em entrevista, ele se refere ao processo de escolha e à manifestação política do então diretor da seguinte forma: *“Eu não me lembro, pelo menos, que foi feita uma investigação ou um concurso de nome, porque aí seria provavelmente Santa Terezinha ou Nossa Senhora da Conceição”*.

Dessa forma, a ASAC se inseriu na história do bairro, constituindo uma instituição de referência para os moradores da região.

4.4. A ASAC no período de 1969 a 1972

Entre 1969 e 1972, o País viveu o período mais duro e repressivo dos chamados *anos de chumbo* e o auge do milagre econômico²⁴.

Esse clima pareceu refletir-se sobre a ASAC. Registrou-se um farto número de programas assistenciais e a pouca participação da comunidade nos rumos da instituição. Além disso, os próprios relatórios anuais, que, por algum tempo, foram de circulação restrita, diferentemente de anos posteriores, se limitaram a uma criteriosa prestação de contas.

Nesse período, a ASAC, além do serviço de assistência à saúde, foi executora de vários programas assistenciais de órgãos governamentais, sob a coordenação de uma assistente social, funcionária da LBA. Essa instituição instalou uma agência de serviços na ASAC e aí permaneceu durante três anos²⁵, dando assim, segundo um relatório anual, um caráter mais organizativo e técnico à entidade. Além dos serviços prestados à comunidade, a agência desenvolveu estudos sobre os aspectos socioeconômico e cultural da comunidade e também organizou encontros dos representantes de bairros daquela região.²⁶

Dentre as atividades desenvolvidas pela LBA e por outras instituições parceiras da ASAC, destacam-se o Clube de Mães e o Clube de Jovens (que ofereciam cursos visando ao desenvolvimento de habilidades domésticas e/ou

²⁴ O PIB brasileiro crescia a uma taxa de quase 12% ao ano. Com muito empréstimo do exterior e investimentos internos, o país estruturou uma base de infra-estrutura. Esses investimentos geraram milhões de empregos no Brasil.

²⁵ A saída da LBA deveu-se a uma reestruturação da instituição. A diretoria da ASAC enviou uma carta ao governador e ao presidente da república, com um abaixo assinado, solicitando a permanência da agência. Entretanto, estenderam o prazo de saída, até o final daquele ano.

²⁶ Relatório anual de 1969.

rentáveis); o Grupo de Produção (confecção de roupas para serem comercializadas, visando ao auxílio para a manutenção dos participantes); Campanhas de Saneamento (visando a despertar o interesse da comunidade pelos problemas de saúde); o Programa Lactário Seco (distribuição de leite em pó) e Cursos de Alfabetização. Mesmo depois da saída da agência de serviços, algumas dessas atividades foram mantidas, com o subsídio de organismos governamentais.

Outras atividades de repercussão na comunidade, organizadas por entidades religiosas, foram a distribuição de alimentos e o empréstimo de recursos para aquisição de filtros de água, máquinas de costura e material de construção. A primeira foi patrocinada por um programa internacional e organizada pela Cáritas Brasileira, e a segunda, mantida com recursos de uma organização internacional de religiosos católicos organizada pela Congregação.

O prédio do Educandário, além de abrigar a ASAC, também era referência para a população católica da região, pois, na falta de uma igreja, as missas dominicais eram ali celebradas. Naquela época, a ASAC significava, *“literal e simbolicamente, o pronto-socorro do bairro”* (Participante da ASAC).

Em 1970, a Congregação comunicou à população que o educandário seria desativado, devido, segundo um membro da Congregação, a uma crise de vocações religiosas. Com isso, o prédio seria vendido e, apesar do crescente número de associados, a ASAC também corria o risco de ser extinta. Entretanto, foi firmado um acordo para a permanência da ASAC naquele espaço, até que se efetivasse a venda. De fato, no segundo semestre de 1971, o prédio foi vendido à Prefeitura de Belo Horizonte, que o cedeu a uma entidade filantrópica²⁷. Negociou-se com o

²⁷ O prédio foi cedido à Colônia Santa Isabel, para abrigar filhos sadios de hansenianos. Alguns anos mais tarde, foi desativado, sob influência do movimento de reintegração do hanseniano a sociedade.

comprador um prazo de seis meses para a permanência da ASAC no local. Nesse período, seria decidido o rumo da entidade.

Instalou-se, então, uma crise ante a decisão do destino que seria dado à ASAC, pois os religiosos que a administravam não estariam mais atuando naquela região, e não reconheciam condições para a entidade se estabelecer autonomamente. A demora do encaminhamento e a freqüência com que o assunto era discutido nas reuniões da Congregação, demonstrava a falta de consenso interno sobre o assunto. Conforme li nas atas das reuniões, vários argumentos foram ponderados pela Congregação, até que fosse deliberada a construção da nova sede. Pesaram nessa decisão, a relação com a Igreja, o trabalho de assistência social desenvolvido, o compromisso com a comunidade e a destinação dos bens da ASAC.

Foram os vínculos estabelecidos com a Igreja, com os trabalhadores da instituição, com a comunidade, com toda a sociedade mobilizada para a implantação da entidade e, essencialmente, com os princípios da própria congregação, que reafirmaram a continuidade da obra naquela região. Assim, a Associação Educacional destinou uma parte do terreno à Cúria Metropolitana de Belo Horizonte, para a construção da igreja, e assumiu os custos da construção da ASAC, conforme relata este membro da Congregação:

[...] aí foi resolvido separar um pedacinho do campo de futebol abaixo [do educandário], e junto com o outro terreno baldio logo em seguida. [...] então foi construída a igreja, a casa paroquial e lá, ainda, antes do córrego, foi construída a nova ASAC.

Apesar de a Associação Educacional ter decidido pela construção de uma nova sede para a ASAC, ficou pendente o seu destino legal. Continuará como

entidade autônoma? Seria vinculada à Associação Educacional ou passaria a ser coordenada por outra instituição? Ainda assim, em março de 1972, iniciou-se a construção de sete salas e dois banheiros, perfazendo um total de aproximadamente 200 metros quadrados de área construída. As salas eram destinadas à instalação de consultório médico, gabinete odontológico, laboratório, Cáritas, farmácia e secretaria, reservando-se uma delas para sala de aula/ reunião, conforme mostra a planta a seguir.

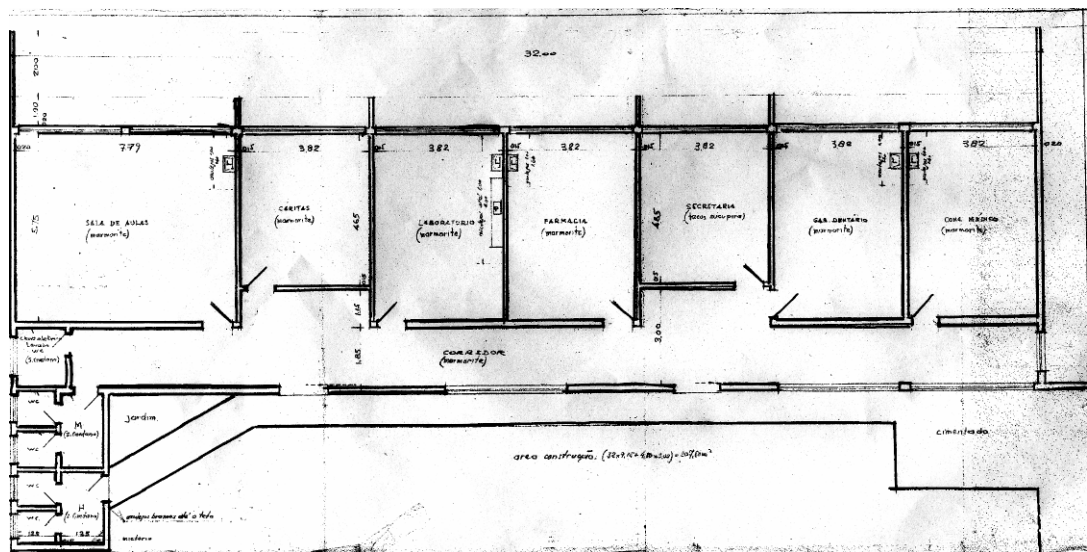


Figura 6: Planta do prédio que abrigou a ASAC.
Fonte: Arquivo da Congregação Nossa Senhora.

Pelo projeto arquitetônico e demais documentos analisados, infiro que a proposta era dar continuidade ao atendimento na área da saúde, à distribuição de alimentos e, em menor escala, possivelmente, à alfabetização de adultos. Não estava previsto espaço para a implementação de outros projetos sociais.

A inauguração foi agendada para 1º de outubro de 1972, domingo, três meses depois da instalação da nova sede, junto com as festividades do padroeiro da paróquia do bairro.

Neste ínterim, a ASAC foi aceita como obra assistencial, vinculada à Associação Educacional da Congregação. Essa decisão foi formalizada na assembléia-geral da Associação Educacional, em 24 de setembro de 1972, data próxima de sua reinauguração, feita em moldes diferentes da primeira e sob nova direção. Toda a comunidade católica local foi convidada para os festejos, e reafirmou seu compromisso com a ASAC. O convite dizia: “Padrinhos da festa serão todas as pessoas que pertencem à comunidade paroquial S.M.A..Todos terão co-responsabilidade para a Igreja e as obras sociais”.²⁸

O programa de inauguração incluía uma atividade cultural – a apresentação de uma peça teatral – e uma comemoração especial para as crianças. Dessa forma, a ASAC foi reinaugurada, mantendo o vínculo com a comunidade católica e reafirmando sua atuação principal na área da saúde. Diferentemente da primeira inauguração, a festa foi organizada com a participação da comunidade local e procurou incluir as crianças nas festividades. Essa organização anunciava uma nova fase da instituição.

No discurso de inauguração, o novo diretor, que havia assumido a ASAC desde junho de 1971, relembrou o percurso da instalação da entidade, atribuindo responsabilidades aos sócios e dizendo da intenção da diretoria:

A nossa intenção sempre foi que a ASAC não seria **só para a comunidade**, mas também **de esta comunidade**. Assim, pertencendo a ASAC a todos vocês, é preciso ver também como todos são responsáveis. (Grifos meus)

Naquela época, questionou-se se a Associação Educacional teria condições para dirigir a ASAC, uma vez que seus diretores estavam envolvidos em atividades administrativas e/ou docentes do colégio. Além disso, a distância entre a residência

²⁸ Boletim Informativo da Igreja S. M. A., de 1972, documento do arquivo da Associação Educacional.

dos religiosos e a ASAC tornava-se ainda maior, em virtude das precárias condições do transporte coletivo e das vias de acesso. A propósito em entrevista, o então diretor da ASAC comentou a respeito de uma antiga intenção da Associação Educacional, de passar a administração da ASAC para a comunidade segundo ele,

*[...] foi muito questionado a necessidade dos religiosos manterem, eles mesmos, porque também foi questionado: será que os religiosos, eu, no caso, dando aula aqui no [nome do bairro], realmente acompanhar suficientemente uma obra lá no [nome do bairro]. Então, provavelmente esse questionamento depois a gente decidiu mesmo: não, **por enquanto podemos fazer, mas o certo é a comunidade olhar** [...]* (Grifos meus.)

Interpretei as idéias contidas no convite, no discurso do novo diretor e no formato da festa de reinauguração da ASAC como sintomas de maior adesão dos novos diretores às idéias difundidas pela Igreja Católica. A Igreja, visando a obter maior presença no mundo e tendo como contraponto o avassalador crescimento do Estado, aposta na “[...] *autonomia* da sociedade em relação ao Estado”, criando assim a idéia do “povo como sujeito de sua própria história” (DOIMO, 1994, p.73). É interessante observar que no caso do Brasil, que vivia nesse período uma ditadura militar e, conseqüentemente, o cerceamento da organização e da participação da população em partidos políticos ou sindicatos, a Igreja encontra um terreno fértil para as suas novas modalidades de inserção na sociedade contemporânea.

A ASAC torna-se, efetivamente, participante do processo de mobilização e do fortalecimento da comunidade em torno de suas bandeiras de luta.

4.5. A ASAC administrada pela Associação Educacional (1972-1990)

Doimo (1994) demonstra, em seu trabalho sobre os movimentos sociais do período em questão, o papel marcante dos intelectuais e de militantes de esquerda na recuperação da capacidade ativa do povo nos movimentos populares. Entretanto, ela afirma que o peso decisivo veio mesmo da Igreja Católica, com sua atuação no campo do ecumenismo. A autora afirma que a Igreja Católica, com suas ramificações capilares na sociedade, foi capaz de possibilitar a organização e a participação de populares numa época em que o governo militar cerceava qualquer organização, principalmente partidária e sindical. Essa mobilização popular, segundo Ottmann “constitui um elemento importante na conformação de processos democráticos no Brasil” (OTTMANN, 1994, p. 188).

As teses mencionadas confirmam a importância dos religiosos dirigentes da ASAC na articulação e na mobilização de grupos populares que se formaram na região e foram se incorporando nos movimentos populares locais e nacionais.

Nessa retrospectiva da história da ASAC no período do 1972 a 1990, optei, mediante critério de minha inteira responsabilidade, por delimitar algumas fases desse percurso, a partir de seus relatórios anuais, de atas e das entrevistas com ex-diretores, ex-coordenadoras e educadoras da ASAC.

A primeira fase (1972-75) é marcada pelo envolvimento da ASAC na luta pela melhoria do bairro e, principalmente, pela instalação de escolas. A ASAC que, até então, vinha investindo na área da saúde, inaugura uma nova frente de trabalho na área do ensino.

A segunda fase (1976-80) é caracterizada pela ampliação do investimento no setor da educação infantil e pela luta política a favor da implantação, pelo poder público, de um serviço de atendimento na área da saúde.

A terceira fase (1981-90) é assinalada pelo estabelecimento da educação infantil como trabalho prioritário da ASAC, pelo seu apoio à instalação de uma nova creche numa área recém ocupada pelos *sem-casa*, finalizando com a passagem da administração da ASAC para a comunidade.

4.5.1 A ASAC de 1972 a 1975

O período de 1972 a 1975 foi marcado pela transição de uma política de forte repressão às organizações e manifestações políticas para uma proposta de abertura (distensão) rumo à democracia. Esse processo foi marcado pelo confronto entre os próprios governistas militares e também com a oposição. Viveu-se, nessa época, o declínio da política econômica denominada *milagre econômico*. Em 1974, o País foi às urnas para eleger senadores, deputados e prefeitos. O povo mostrou seu descontentamento com o Estado Militar com o seu voto anti-Arena²⁹.

Foi nesse contexto, na primeira metade da década de 70, depois de instalada na nova sede, que a ASAC assumiu novos rumos. O próprio bairro, nesses anos, havia, também, tomado novas configurações: a população aumentara, surgiram novos loteamentos e crescia a demanda pela implantação de infra-estrutura.

Também a articulação entre a Igreja Católica, os religiosos da ASAC, as embrionárias organizações de bairro e os moradores da comunidade foi se fortalecendo e se estruturando na luta por melhores condições de vida. A mobilização desses grupos girou em torno da luta pela pavimentação das ruas, pelo transporte coletivo, pelo saneamento básico e pela instalação de escola, do posto de

²⁹ A organização política era bipartidária: Arena, governistas, e MDB, oposição.

saúde e de área de lazer, entre outras. Aliás, os arquivos da Congregação Nossa Senhora guardam vários ofícios e relatórios redigidos pela Igreja Católica, pela ASAC e pela comunidade, endereçados às autoridades competentes solicitando melhorias do bairro e adjacências.

Em 1973, a ASAC incita, através do seu relatório anual, o apoio da população na luta pelo progresso da comunidade, de forma menos acanhada que no ano anterior. A propósito, na introdução do relatório de 1973, o diretor lança mão de um trecho de um artigo publicado no Jornal Estado de Minas que se referia àquele bairro como “um pobre bairro esquecido” e acrescenta dizendo:

Realmente, quem mora ou trabalha aqui, em [nome do bairro], fica atrás do ponto final, não só da linha de ônibus, mas também em outros aspectos. Esta situação indica para a ASAC muito trabalho na área de saúde e de promoção, mais do que a instituição consegue fazer.(Relatório da ASAC, 1973)

Esse relatório termina com a convocação da população à luta pelo progresso da comunidade: “[...] estamos confiantes que as autoridades locais e a população desta região nos darão apoio na luta pelo progresso de nossa comunidade” (Relatório da ASAC, 1973). Com esse discurso, a ASAC mostra o quanto chama para si a mobilização da população à luta pela melhoria do bairro. Tal fato confirma a tese de DOIMO (1994) ao explicitar que os movimentos populares eram dependentes de instituições alheias.

No relatório do ano seguinte, estão registradas algumas conquistas, viabilizadas pela união do bairro. O último relatório desse período fala da necessidade das ações dos homens para concretizar os planos e as esperanças de melhorias da região. Conclamando a comunidade e pregando a necessidade de união e ação, a ASAC se mostrou afinada com o discurso da Igreja Católica para “

recuperar a capacidade ativa do povo e instauração de comunidades reivindicantes no espaço urbano” (DOIMO, 1994, p.94).

Assim, a falta de escolas na região é um tema recorrente nos relatórios desse período. Em 1974, a ASAC e a Igreja abrigaram, precariamente, uma escola estadual, na esperança de que o Estado depois a fixasse naquela região. Entretanto, ela foi construída em um outro bairro. No ano seguinte, a ASAC abrigou turmas avulsas³⁰ para atender às crianças matriculadas que ficaram sem lugar na escola.

Enquanto o movimento pela instalação de escola do ensino fundamental na região segue seu fluxo, os relatórios da ASAC (1975 e 1976) registram o desespero dos pais pela falta de vagas para a 1ª série do 1º grau, expresso na pergunta: “Será que este problema é difícil demais para ser resolvido?”

O movimento realizado em conjunto com a comunidade, pela instalação de escolas na região, promovido pela ASAC, aproximou-a das mães. Isso vinha ao encontro dos interesses da ASAC, que desejava fomentar o Clube de Mães³¹, que passava por dificuldades, pois não mais contava, para sua manutenção, com o atrativo dos cursos semiprofissionalizantes mantidos pela LBA.

E assim, termina o ano de 1975, com a promessa de maior convivência com as mães, através das crianças que freqüentavam a ASAC. E, ainda, com a crescente demanda de escola e de atendimento à saúde. Afinal, o bairro se tornou populoso em pouco tempo. A propósito, eis o depoimento do então diretor da ASAC:

[...] eu me lembro das primeiras fotos lá do educandário, então realmente no outro lado, assim, no outro morro não tinha nada. Isso lá foi fatiado rapidinho, em três, quatro anos, uma porção de casa, então realmente o número de criança era também muito grande. (Membro da Congregação.)

³⁰ Turmas de 1ª série do ensino fundamental, ligadas a uma escola da região.

³¹ Esse clube estava organizado com o objetivo de tratar de assuntos relacionados à educação familiar, abrangendo saúde, higiene, vacinação, dentre outros. (Relatório anual da ASAC de 1974)

De fato, a presença das crianças e das mães trouxe para dentro da ASAC a discussão da demanda escolar que, somada aos interesses da instituição, levou à inauguração, no ano de 1976, do atendimento do pré-escolar. Nessa época, era crescente a mobilização da comunidade pela construção de escolas do ensino fundamental. Inclui-se, nesse movimento, a luta pela instalação de uma escola no prédio do ex-educandário da Congregação de Nossa Senhora, quando foi desativado o internato dos filhos sadios dos hansenianos.

Só no final da década de setenta, a situação escolar do bairro melhorou, com a construção de uma escola pública ao lado Igreja Católica (1979) e a instalação de outra (1980) no prédio do antigo educandário.

4.5.2. A ASAC de 1976 a 1980

O contexto nacional, de 1976 a 1980, foi marcado pelo processo de abertura política lenta, gradual e segura, culminando com a queda do Ato Institucional nº 5³². Esse processo continuou no governo seguinte, que propôs a redemocratização do País, expressa, principalmente, na lei que restabeleceu o pluripartidarismo e no processo de anistia. Ainda assim, uma dissidência do Governo Militar continuou sua repressão clandestina a líderes de movimentos reivindicatórios. No final desse período, instalaram-se o Partido dos Trabalhadores e o Partido Democrático

³² O Ato institucional nº 5 foi o mais abrangente e autoritário entre os demais atos institucionais. Revogou a Constituição de 1967 e concedeu ao executivo o direito de determinar medidas repressivas, tais como o recesso do Congresso, a censura dos meios de comunicação e a suspensão da aplicação do *habeas-corpus* em caso de crime político.

Trabalhista. Em 1978, o povo retornou às urnas reafirmando a oposição ao Estado Militar.

Na ASAC, esse período foi marcado pelo investimento da Associação Educacional na área da educação infantil, em detrimento da área da saúde. Com a crescente demanda pelo atendimento à saúde, o custo desse serviço tornava-se cada vez mais oneroso para a Associação Educacional, que, além de subsidiar a infra-estrutura, bancava, integralmente, o custo do pessoal da enfermagem.

Diante da impossibilidade financeira da ASAC, instalou-se um processo de negociação com a Prefeitura de Belo Horizonte para que a administração pública municipal assumisse os custos com os trabalhadores da área da saúde. Essa negociação foi concluída no primeiro semestre de 1977, sob grande pressão, conforme relata esta participante da ASAC:

[...] essa passagem se deu num processo de que a demanda era muito forte. Aquilo que eles [Associação Educacional] tinham capacidade de oferecer estava muito aquém das necessidades da população, e eles então forçaram, politicamente, a Prefeitura a assumir. (Participante da ASAC)

O convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Saúde, possibilitou a ampliação do número de profissionais e do tempo de trabalho, gerando aumento no atendimento médico e laboratorial da comunidade. Além disso, favoreceu o investimento da Associação Educacional no setor da educação infantil da ASAC. (Relatório Anual de 1977).

De acordo com os estudos de Cunha (1989), o movimento por construção de escolas esteve no auge nesse período. Paralelamente, segundo Doimo (1994), o movimento pela melhoria do atendimento público à saúde estava em ascendência. Os movimentos populares observados nessa comunidade, tanto no que se refere ao

seu foco de reivindicação quanto à intensidade de sua mobilização, confirmam os estudos mencionados.

O movimento em prol de melhores condições de saúde, em âmbito nacional, perdurou da década de 1970 à de 1990, atingindo grande mobilização entre 1980 e 1984. Segundo Doimo, a Igreja Católica, no bojo desse movimento, “reelaborou sua prática assistencialista e/ou alternativa-comunitária através da assimilação do moderno discurso dos direitos da cidadania.”(DOIMO, 1994, p.112). Esse movimento tem reflexos na ASAC. Assim, juntamente com a comunidade luta pela oferta de atendimento público, que se traduz na construção de posto de saúde na região.

Em 1976, com o crescimento da demanda por atendimento no setor do ensino, a ASAC abriu duas turmas de pré-escolar, atendendo crianças de cinco e seis anos de idade. As turmas foram instaladas, inicialmente, em uma sala usada para reunião. Foi contratada uma professora para atendê-las, em horário alternado. Os pais das crianças contribuíam com uma mensalidade, cuja soma correspondia, aproximadamente, ao salário da professora, excluídos os encargos sociais. A professora era moradora do bairro, o que, segundo uma ex-coordenadora, representava um elemento facilitador, pois a professora “*conhecia as dificuldades das crianças e das mães e convivia com as carências do bairro.*”

O investimento no setor do ensino, avaliado positivamente no relatório anual da ASAC de 1976, foi descrito da seguinte maneira:

Procurando atingir mais a comunidade do bairro no setor de educação, demos início ao funcionamento do Jardim de Infância com crianças na faixa etária de 5 e 6 anos, a nível de 2º e 3º período. Além da socialização e treinamento psicomotor dos alunos, a ASAC visou um entrosamento maior com as famílias, através das crianças. Este objetivo foi alcançado devido à participação e colaboração dos pais nas reuniões e festividades promovidas. (Relatório anual da ASAC ,1976)

A instalação do jardim da infância atendia à comunidade e aos objetivos propostos pela ASAC, ou seja, agregar um número maior de famílias com vistas a disseminar os princípios de educação sanitária. Além disso, o ensino correspondia a atividade tradicionalmente desenvolvida pela Congregação.

Quanto aos objetivos do discurso oficial, privilegiavam uma educação compensatória, que atribuía um baixo *handicap cultural* a esta parcela da sociedade. Assim, o pré-escolar deveria ser organizado de forma a corrigir essa desvantagem, propondo também alfabetizar as crianças. Além desse modelo, havia uma outra linha mais assistencial, financiada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Apesar de o MOBRAL se ter feito presente na alfabetização de adultos, na ASAC não encontrei qualquer documento ou depoimento que o associasse ao pré-escolar.

Entretanto, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, proposto no início da década de 80, fomentou um debate sobre esse modelo, criticado por Campos (1984), por não atender a todas as crianças da faixa etária prevista e também por localizar o problema do fracasso escolar na criança ou na família e nunca no contexto social.

Ainda no ano de 1976, a Associação Educacional financiou a construção de mais três salas, destinadas à ampliação do atendimento do pré-escolar inaugurando, assim, o Centro Infantil Ipê Amarelo, com estatuto e diretoria própria. A diretoria seria eleita pelos sócios para um mandato de três anos.

No ano seguinte, o Centro Infantil Ipê Amarelo abriu quatro turmas de pré-escolar, contratando mais uma professora, também moradora do bairro. No relatório anual de 1977, a diretoria da ASAC refere-se ao atendimento das crianças do jardim da infância, da seguinte maneira:

A finalidade desse trabalho consiste de imediato em **corrigir algumas deficiências ou carências apresentadas pelas crianças** e prevenir possíveis problemas futuros. Outro objetivo é desenvolver a educação sanitária da família e da comunidade. (Relatório anual da ASAC, 1977, grifos meus).

A ASAC, assumindo a concepção de educação compensatória, estava em sintonia com a proposta político-pedagógica nacional para esse nível de ensino. O pré-escolar era visto como uma possibilidade para as crianças das camadas populares diminuïrem o seu *déficit cultural*. Com esse objetivo, o Centro Infantil Ipê Amarelo propunha iniciar a alfabetização das crianças aos 6 anos, enquanto o pré-escolar estadual do bairro seguia a linha de preparação para a alfabetização (período preparatório). Assim, mesmo trabalhando com a mesma premissa (*déficit cultural*) essas instituições adotavam abordagens diferentes.

O Centro Infantil Ipê Amarelo era reconhecido pela comunidade como uma escola particular. Um ex-diretor da ASAC entende essa classificação não como referência ao valor das contribuições dos pais, mas por existir na comunidade outra instituição - um jardim de infância estadual - que oferecia o mesmo serviço gratuitamente. A importância atribuída à qualidade do ensino ministrado pela ASAC, foi manifestada por um ex-diretor, em entrevista, ao se referir ao perfil do profissional para trabalhar no Centro Infantil Ipê Amarelo.

*[...] a gente **atraía professoras mesmo, professoras formadas em Magistério**, que seria, realmente que seria também uma professora que realmente sabia alfabetizar, que a gente considerava pelo menos naquele tempo importante, depois logo especificamente, em escola estadual não queria alfabetizar, e aí se a demanda lá embaixo [ASAC] foi maior ainda, porque alguns pais que podiam então pelo menos contribuir, mas era uma taxinha muito pequena de contribuição das crianças, mas então muitos pais procuravam mesmo um lugar onde alfabetizava. (Membro da Congregação, grifos meus)*

A mensalidade, mesmo sendo considerada irrisória pela administração da ASAC, foi reconhecida como inacessível a todas as famílias do bairro. Ainda assim, a demanda pelo *jardim particular* foi grande, possivelmente pelo fato de os pais priorizarem um espaço que alfabetizasse, demonstrando, assim, esforço em garantir uma escolarização de sucesso para o filho.

Quanto à proposta de educação do Centro Infantil Ipê Amarelo, estava orientada para a formação humana, com ênfase na educação religiosa católica e na educação escolar, assegurada pela formação religiosa das professoras. Essa orientação se manifestava nas várias atividades comemorativas, religiosas e populares, e na ênfase na alfabetização.

Além disso, com a inserção das crianças na rotina da ASAC, cumpria-se mais um dos objetivos da instalação do jardim: a educação sanitária das mães, trabalhada por meio do Clube de Mães, que as agregava com oferta de cursos semiprofissionalizantes (corte e costura, cabeleireira, bordados, pintura e outros).

No período de 1976 a 1980, a ASAC deu continuidade ao programa de alfabetização de adultos, através de seu convênio com o MOBRAL. Essa atividade perdurou da época da inauguração da ASAC até o final da década de 80. Foi organizada e financiada pelo Ministério da Educação (MEC). Nos últimos anos de sua execução, esteve vinculada à Fundação Educar, trilhando o mesmo percurso proposto pela política do Governo Federal desse período. Foram também mantidos os projetos desenvolvidos nos anos anteriores: curso de catequese, palestras, campanhas várias (do filtro, do agasalho, de brinquedos e do Natal) e distribuição de alimentos.

A distribuição de alimentos foi uma atividade desenvolvida pela ASAC desde sua inauguração. Ao longo dos anos, permaneceu a idéia de facilitar o

abastecimento de gêneros alimentícios à comunidade, porém sob enfoques diferenciados. Inicialmente, com um caráter assistencialista, manifesto na distribuição de comida (durante a instalação do educandário) e na distribuição de alimentos doados pelo governo e por organismos internacionais. Mais tarde, com um caráter de garantia de direito e de exercício de cidadania, manifesto nas campanhas de aquisição de alimentos a baixo custo, organizadas pelo Clube de Jovens. Atualmente, a ASAC apóia um programa³³ municipal de abastecimento da Prefeitura de Belo Horizonte, sendo ponto de venda de produtos da Cesta Básica.

Teve início nesse período o Clube de Jovens, uma atividade que movimentou a ASAC. Alguns membros do clube já freqüentavam a instituição sem no entanto constituírem um grupo organizado. A ASAC, de acordo com o relatório de 1976 propôs [...] “um planejamento específico, para essa faixa etária através de reuniões e trabalhos manuais, tentando motivar a turma para melhorar o nível de saúde, higiene e educação para o lar”. O clube contou, inicialmente, uma grande adesão de moças, contabilizando um número de 65 participantes. Para atrair a participação masculina, a ASAC fez, em parceria com a Secretaria do Trabalho, Ação Social e Desporto, um planejamento de cursos diferenciados.

A constituição desse clube é vista por uma ex-participante como o *“momento que encontra uma juventude muito articulada em torno da Igreja, mas muito capaz de leitura, de crítica da vida, com muito sonho, com muito desejo de fazer as coisas”*.

Esses jovens também organizavam campanhas de aquisição de alimentos a baixo custo, o que significou para muitos ampliação da consciência política, levando-os a participar dos movimentos organizados da comunidade e, posteriormente, da cidade. A esse respeito, comenta a participante da ASAC:

³³. Programa Abastecer da Secretaria de Abastecimento de Belo Horizonte.

Nós arrumamos a coordenação desse grupo. Nós comprávamos no Ceasa, sábado e domingo nós ficávamos, os jovens, vendendo os produtos da Ceasa lá nesse ponto [ASAC], isso produtos de hortifrutigranjeiros, porque os produtos de cesta básica esses produtos eram comprados de acordo com os pedidos das pessoas[...]. A partir disso, nós começamos a discutir a questão da carestia que a gente estava vivendo. Então, assim, você começa a ter uma formação política interessantíssima na comunidade.(Participante da ASAC)

Desta forma, o clube de jovens, que tinha como objetivo *melhorar o nível de saúde, higiene e educação para o lar na comunidade*, ia ampliando suas atividades. Mais tarde, ocupou-se em constituir grupos de discussão a partir de temas de filmes projetados no salão da ASAC e em outros espaços.

A organização desses jovens reflete um movimento que podia ser observado, desde 1974, em outras organizações de bairro de algumas metrópoles. Esse movimento respaldado pela Igreja Católica, por intelectuais orgânicos e por militantes de esquerda se configura no Movimento do Custo de Vida (MCV), que atingiu o seu auge em 1978. Apesar de o MCV abrigar diversos segmentos organizados da sociedade, que faziam resistência ao Governo Militar, Doimo afirma que “[...] o grande sustentáculo do movimento, no entanto, é dado pelo trabalho social desenvolvido pela Igreja Católica”. (DOIMO, 1994, p.96).

Em 1979, a ASAC inaugura sua creche em convênio com a LBA, através do projeto creche-casulo. Esse projeto, lançado pela LBA em 1974 ³⁴, visava a ampliar o número de creches no Brasil, com custo reduzido. De acordo com Vieira (1986), o projeto creche-casulo, referendado por uma análise econômica de como administrar os *bolsões de ressentimento* buscava atender à criança de zero a seis anos, originária da camada não-previdenciária e de baixa renda. O projeto privilegiava a alimentação das crianças, apesar de dizer da necessidade de atendimento integral.

³⁴ Segundo Kramer (1982), o início da execução do Projeto Casulo data de 1974, enquanto Viera (1986) aponta a implantação do Projeto em 1977.

Segundo Vieira (1986), apesar do pouco recurso repassado pela LBA, as creches conveniadas tinham que aceitar a supervisão e a fiscalização dessa entidade, bem como estampar uma placa indicativa do convênio, o que poderia passar para a comunidade a idéia de que a manutenção total do empreendimento era financiada por aquele organismo.

A ASAC acolheu esse projeto, em caráter experimental, e a creche passou a funcionar na antiga sala de reuniões. Adaptaram esse espaço para receber as crianças, abrindo uma porta que dava acesso a um corredor nos fundos do prédio e cobrindo-o parcialmente. Esse era o espaço onde as crianças brincavam e faziam suas refeições. Desse modo, a ASAC atendia aos objetivos do grupo executivo do Projeto Casulo: atender as carências nutricionais e realizar atividades recreativas. Mais tarde, a ASAC instalou um *parquinho pronto* em seu pátio central, mesmo contrariando as indicações da LBA, que sugeria que brinquedos e jogos fossem confeccionados a partir de materiais oriundos da própria região.

Na época da criação da creche, crianças de diferentes idades conviviam no mesmo espaço e agrupamento. Aliás, a idade de atendimento estipulada pela LBA não era criteriosamente seguida pela ASAC. O agrupamento incluía crianças com mais de seis anos, e todas as inscritas podiam permanecer em regime de horário integral.

Toda a prestação de serviço ficava a cargo do pessoal da comunidade a serviço da creche, em caráter de voluntariado, com exceção do cargo de coordenação, cuja remuneração havia previsão de recursos. Para nenhum dos postos exigia-se escolaridade.

Diferentemente da pré-escola, a creche surgiu na ASAC com o caráter de proposta pedagógica da assistência. Essa proposta, segundo Kuhlmann (1998)

inclui duas vertentes principais: uma, a retirada da criança pobre das ruas e de combate à mortalidade infantil; a outra, a manutenção de padrões diferenciados de qualidade do atendimento.

A ASAC prestava, portanto, dois tipos de atendimentos: um para a criança do jardim de infância, com uma abordagem voltada para uma proposta pedagógica; outro, para a criança da creche, com uma proposta pedagógico-assistencial. Da mesma forma, as trabalhadoras desse espaço recebiam tratamento distinto, conforme o setor de atendimento às crianças em que atuassem. Assim, elas se dividiam entre professoras remuneradas, com vínculo empregatício com a instituição, e as demais, *boas mães de família* prestando serviço voluntário.

Ainda no final dos anos 70, em vista da falta de espaço para reuniões e eventos, a Associação Educacional construiu um salão de 204 metros quadrados. Esse espaço foi intensamente ocupado na década de 80, para encontro de grupos de jovens, de capoeira e de teatro; para debates políticos e para comemorações comunitárias e particulares. Foi cine-clube improvisado e, uma vez, velório. Além disso, durante o horário de funcionamento do jardim e da creche, era usado em atividades recreativas e de educação física das crianças. O salão constituiu um importante palco para a mobilização e a organização da comunidade em torno de seus movimentos sociais e políticos, que continuaram durante os anos 80. Quando a diretoria passou a ser comunitária, gerou-se acirrada polêmica sobre quem seria autorizado a usá-lo e como usá-lo, exatamente pelo que ele representava: espaço de articulação da comunidade, em poder da diretoria.

A ASAC entrou na década de 80 com uma demanda cada vez maior para atendimento tanto na área da saúde quanto da educação infantil. Nessa época, segundo uma participante, *“a população começou a perceber que não era possível a*

convivência de dois serviços tão demandados num mesmo espaço físico, e num espaço físico insuficiente” (Participante da ASAC).

4.5.3.A ASAC de 1981-1990

A nós descei, Divina Luz” [...] começava a reunião assim, e gostei muito de misturar as coisas, de certos temas que conseguiram uma nova unidade.(Membro da Congregação)

Essa epígrafe ilustra a opinião de um membro da Congregação e ex-diretor da ASAC sobre as reuniões das organizações comunitárias, que eram sempre iniciadas com um cântico religioso, mesmo quando se ia tratar de questões de cunho político. O entrevistado, em exercício no período em questão, demonstrou satisfação por ter alcançado alguns dos objetivos estabelecidos, desde 1975, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB): “[...] trabalhar com o povo, favorecendo sua participação e autonomia; e manter unidade na diversidade” (DOIMO, 1994, p.103).

Encontrei poucos registros dessa época, tanto no arquivo da Associação Educacional como no da ASAC. Segundo um ex-diretor isso se explica em virtude de a Associação Educacional e a ASAC terem tido a mesma diretoria e contarem com um serviço de contabilidade único. Ainda assim, essa justificativa parece-me insuficiente, uma vez que os registros anteriores não se restringiam ao aspecto contábil e, também, porque a Associação Educacional havia constituído diretorias distintas para os Centros Infantis³⁵, que estavam a cargo de membros da comunidade. Não foi elaborado relatório anual nem há registro de atas das reuniões das diretorias. Portanto, os fatos aqui tratados, relativos a esse período, estão

³⁵ Refiro-me aqui à diretoria da creche e do pré-escolar.

pautados por poucos documentos produzidos e por entrevistas com ex-diretores, ex-coordenadores e funcionários.

No contexto nacional, esse período é marcado por grandes mobilizações do povo em torno dos direitos de cidadania, através do crescente número de organizações de bairro (associações e conselhos) e de organizações sindicais e político-partidárias. Essa mobilização da sociedade atingiu seu auge na campanha para as *Diretas já*, em 1984, e na elaboração e aprovação da nova Constituição Brasileira, em 1988.

No início desse período, o País sofreu aumento crescente da inflação e do desemprego; houve queda dos salários e uma corrida aos empréstimos internacionais³⁶. Por um curto período, a economia apresentou um melhor desempenho e possibilitou a recuperação da credibilidade do Brasil junto aos bancos internacionais. Ainda assim, o período é marcado, no cenário nacional, pela crise econômica, que intensificou as desigualdades de renda e de acesso a serviços básicos, levando alguns setores da população a sofrer, de forma mais acentuada, seus efeitos.

Nesse período, a infância foi se consolidando como um *tempo de direitos*, expressos na Constituição Brasileira (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)³⁷. Segundo Silva foi longo o percurso até essa conquista. Para ela,

[...] foram fundamentais, além do movimento social, as contribuições teóricas das várias áreas do conhecimento como a Psicologia, a Pedagogia, a Medicina, a Sociologia, a Antropologia, dentre outras, ampliando os conhecimentos relativos às capacidades cognitivas, afetivas e sociais das crianças. (SILVA, 2002 p.32),

³⁶ Era de 1.114 o número de bancos estrangeiros credores do Brasil (SKIDMORE, 2000, p. 452).

³⁷ Segundo Machado (1994), o ECA foi considerado um dos mais avançados do mundo.

Na ASAC, no início da década de 1980, continuavam a conviver duas frentes de trabalho: a do atendimento à saúde e a do atendimento à educação infantil. Em decorrência dos conflitos internos pelo espaço para a prestação desses serviços, constituiu-se uma luta pela busca de ampliação do espaço fora do âmbito da ASAC. Favorável à opção de priorizar o atendimento à educação infantil, a comunidade foi mobilizada por organismos comunitários, pela Igreja Católica e pela ASAC na luta, junto à Prefeitura de Belo Horizonte, pela construção de um posto de saúde. Esse movimento espelha a idéia já assimilada pela Igreja Católica, do discurso dos direitos de cidadania. (DOIMO, 1994) Em meados dessa década, a Prefeitura aprovou a construção de um novo espaço de atendimento à saúde, possibilitando à ASAC ampliar seu atendimento à educação infantil.

A opção pela ampliação do atendimento à educação infantil pode ser explicada por uma convergência de fatores. Inicialmente, merece destaque a entrada das mulheres no mercado de trabalho no final da década anterior. Em conseqüência, houve aumento da demanda por espaços organizados que recebessem seus filhos. Essa foi também uma década em que a infância foi constituindo *tempo de direitos*. Outro fator que contribuiu para a ampliação desse atendimento foi a tradição dos religiosos que dirigiam a ASAC de atuar no setor do ensino. Pesou ainda a implementação de políticas de financiamento para esse setor como: na esfera federal, a política da LBA, que visava implantar creches nas comunidades; na esfera municipal, a política de celebração de convênios com creches comunitárias, filantrópicas ou religiosas, que se instaurou a partir de 1983 (SILVA, 2002). Inicialmente, o convênio era firmado com a Secretaria de Saúde; passou depois para a esfera da Secretaria de Ação Social, e, a partir de 1998, a competência foi transferida para a Secretaria de Educação.

A LBA, para estimular a implantação de creches, propôs um novo modelo de organização. Ela passaria a ter a iniciativa da instalação da creche, em *parceria* com a comunidade. Segundo Vieira, “[...]a comunidade é claramente convidada para empreender junto com o Estado a guerra contra a pobreza, o abandono, a subnutrição e a mortalidade infantil”. (VIEIRA, 1986, p.177). A ASAC foi uma das entidades que firmou com a LBA um convênio em que os valores repassados eram inferiores aos custos de manutenção dos serviços prestados. Com isso, como tantas outras vezes, repartiu esses custos com a população carente. (VIEIRA, 1986).

Apesar de o contrato com a LBA não prever a cobrança de mensalidades pelo serviço prestado, a ASAC a praticava. Assim, o atendimento das crianças da creche (0 a 3 anos) foi basicamente financiado pela LBA, pelas mensalidades dos pais e pelo trabalho voluntário no período de 1979 a 1983, e assegurado pela Associação Educacional.

Nesse contexto, a ASAC confirmou sua vocação para o atendimento às crianças, inaugurando o berçário. Segundo um ex-diretor, o berçário começou de forma prosaica, sendo instalado em uma barraca de venda de verduras. Aproveitaram a estrutura instalada e construíram um cômodo, que serviu como berçário por algum tempo, conforme podemos observar na figura que segue:



Figura 7.: Ao fundo a primeira instalação que abrigou o berçário da ASAC.
Fonte: Arquivo particular de um membro da Congregação

Na década de 80, a política pública federal de financiamento do atendimento às crianças de 0 a 6 anos estava associada, basicamente, à assistência social, à alimentação e à saúde. Além de ser um recurso irrisório, estava pulverizado por diversos órgãos governamentais. O poder público se colocou, basicamente, como repassador dos recursos, através do sistema de convênios com entidades privadas filantrópicas, religiosas e comunitárias.

O convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Saúde, em 1983, resultou da mobilização das trabalhadoras de creches, organizadas no Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), que demandou do governo a inclusão de recursos para pagamento dessas trabalhadoras. Apesar de os primeiros convênios contemplarem um pequeno número de creches, a ASAC participava desse grupo. Assim, em 1983, a ASAC passou a remunerar as ajudantes de creche com uma gratificação. Dessa forma, elas não deixavam de receber pelo trabalho, mas, ao mesmo tempo, não se configurava relação trabalhista. Ainda assim, o recebimento da gratificação as colocava um passo à frente da maioria das trabalhadoras de outras creches, que ainda atuavam como voluntárias.

Outros recursos apareceram a partir de 1984, advindos do SERVAS e da FEBEM. Entretanto, a novidade se encontra nos recursos advindos da PBH, pois os demais estavam na cota de financiamento do governo federal. Os recursos dos convênios da LBA e da PBH se mantiveram até o final da década, apesar de serem inferiores aos valores necessários e repassados numa frequência irregular, o que comprometia o seu valor, numa época de altos índices de inflação.

Em 1984, depois de cinco anos de atendimento, a ASAC formalizou o serviço de creche (0 a 3anos), com a criação do Centro Infantil Coqueiro Verde, constituído nos mesmos moldes do Centro Infantil Ipê Amarelo (pré-escolar): tinha diretoria própria e estabelecia uma relação de sociedade com os pais das crianças matriculadas, que pagavam uma mensalidade pelo serviço³⁸. Entretanto, de acordo com o estatuto, eles se diferenciavam na proposta do atendimento, pois enquanto o pré-escolar propunha “amparar a infância por meio de abrigo, alimentação e *educação pedagógica*”, a creche buscava “amparar a infância por meio de abrigo, alimentação, *educação* e assistência médica, odontológica e social”. Desse modo, a ASAC seguia o discurso oficial da política de atendimento das crianças, ao propor um programa mais assistencialista para as crianças de 0 a 3 anos e mais escolarizado para as crianças de 4 a 6 anos.

As educadoras conviveram com a diferença na proposta pedagógica, assim como na remuneração e na qualificação das trabalhadoras dos centros infantis. Enquanto a trabalhadora do pré-escolar deveria ser professora, para a da creche não havia requisito da escolaridade, porém, exigia-se que fosse *boa mãe de família*,

³⁸ Essas mensalidades não cobriam o custo do serviço, que era subsidiado pelos convênios públicos, doações, festivais e campanhas de arrecadação e verbas complementares da Associação Educacional.

soubesse cuidar bem da criança, nos aspectos relativos à higiene e alimentação, e soubesse brincar, *quando necessário*.

No que se refere às condições trabalhistas, a ASAC assinava a carteira de trabalho e pagava um salário-mínimo às ajudantes da creche, por oito horas de trabalho, e igual valor às professoras do jardim (pré-escolar), por quatro horas. Essa diferença perdurou até o início dos anos 90, quando a administração da ASAC foi transferida para a comunidade.

Apesar de os recursos dos convênios chegarem freqüentemente atrasados e corroídos pela inflação, a educadora da ASAC, diferentemente de grande parte da categoria, tinha, ao final do mês trabalhado, o seu salário garantido. Isso lhe trazia certo conforto, conforme pude apreender na fala de uma ex-coordenadora e educadora: “[...] a ASAC era uma entidade com um mantenedor próprio, um mantenedor que a gente não tinha essa preocupação ou discussão de que se o salário vai atrasar[...]”.

Apesar das trabalhadoras da ASAC terem uma situação mais confortável em comparação com as demais, elas participavam, nesse período, da luta pela destinação de recurso público às creches e pela defesa dos direitos da criança, unificada no MLPC, movimento que teve sua origem em 1979, iniciado por representantes de três creches “que se reuniam em espaços cedidos para trocar idéias sobre problemas enfrentados na criação e manutenção de creches comunitárias” (VEIGA, 2001, p.174) Em 1987, o movimento se institucionalizou, passando a ter estatuto e sede própria.

O MLPC contou, desde o início, com a assessoria da Associação de Apoio às Creches Comunitárias e da Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE). Essas instituições tiveram papel fundamental na

constituição e no fortalecimento do movimento reivindicatório, prestando orientações às creches e ao próprio Movimento quanto aos procedimentos burocráticos e pedagógicos necessários à sua institucionalização e à elaboração de projetos para agentes financiadores. Além disso, atuavam como formadores da consciência política e profissional das trabalhadoras em creche, ajudando-as, também, a se organizar e a enfrentar várias lutas.

Nesse período, o quadro de prestação de serviços da ASAC passou a incluir atendimento psicológico, o que, segundo uma ex-diretora, se deveu à confluência da demanda das educadoras com a de um grupo de psicólogas. As educadoras solicitavam o atendimento psicológico diante de problemas apresentados pelas crianças que elas não sabiam como conduzir. Como também, as psicólogas tinham interesse em criar um atendimento naquele espaço.

A instalação desse serviço na ASAC seguiu a tendência da entrada da psicologia no campo educacional, uma vez que, naquela época, a maior parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem eram atribuídas ao sujeito. Os processos de ensino, a organização escolar e o conteúdo escolar não eram colocados em questão. Competia à criança se adaptar à escola, caso contrário, era taxada de problemática.

A ASAC manteve o serviço de psicologia por quase uma década, prestando serviços à comunidade e, mais tarde, ajudando a diretoria comunitária nos encaminhamentos de alguns conflitos internos. Entretanto, as psicólogas não mantinham uma relação direta com as educadoras.

Ainda nesse período, participantes do Grupo de Jovens ampliaram sua atuação política, interagindo com a associação de moradores do bairro, fundando o cineclube itinerante, participando da instalação de um núcleo do Partido dos

Trabalhadores e também inserindo-se no Movimento de Moradia, iniciativa de âmbito nacional, que recebeu apoio maciço da Igreja Católica e de ONGS indiretamente ligadas a ela. Esse movimento se manteve por toda a década de 80, com grande mobilização da população (DOIMO, 1994). Nessa época, numa região próxima à ASAC, vinha ocorrendo a ocupação de uma área, que pouco depois constituiu um aglomerado. A ASAC, juntamente com a Igreja, teve significativa participação nesse processo e, entre outras iniciativas, assessorou a construção de uma creche naquela região.

Uma ex-participante do Grupo de Jovens, que entrevistei, demonstrou orgulho de ter participado da fundação do núcleo do PT nessa região e dele ter sido “*um dos núcleos mais articulados, da chamada 26ª Zona Eleitoral, do PT de Belo Horizonte*”. Falou também, com entusiasmo, do cineclube itinerante e da sua importância política e cultural na região.

No início da década de 90, os religiosos passaram a administração da ASAC para a comunidade porque, segundo um membro da Congregação de Nossa Senhora, estavam com outras demandas de trabalho e consideravam que a comunidade tinha condições de prosseguir com a obra. Assim, foi eleita uma diretoria comunitária, que assumiu em outubro de 1990, inaugurando uma nova fase da ASAC. Essa transferência foi construída, segundo uma participante, desde a instalação da diretoria do Centro Infantil Ipê Amarelo.

Pareceu-me que esse propósito estava claro para a Associação Educacional, como confirma este trecho do discurso do diretor, desde a época da reinauguração da ASAC,: “[...] *por enquanto podemos fazer, mas o certo é a comunidade olhar [...]*”

4.6 A ASAC administrada pela comunidade (1991 – 2003)³⁹

No cenário nacional, a década de 1990, inicia-se sob pesada recessão econômica, provocando o aumento da miséria e da concentração da riqueza do país nas mãos de poucos. Essa fase é seguida de outra, caracterizada pela contenção da escalada inflacionária, através do Plano Real (1994), que levou a população à explosão de consumo, dada a aparente queda dos preços. Nesse ínterim, sob a onda da estabilidade, foi eleito um novo governo federal, liderado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, que permaneceu no poder por oito anos.

Esse governo, sob a bandeira da social democracia e apoiado por políticos conservadores da elite, expressou a ambigüidade dessa aliança em sua administração, mostrando uma atuação tímida em relação a projetos de importância social. O governo prosseguiu com o programa neoliberal, privatizando empresas estatais, diminuindo gastos públicos (inclusive na área social) e alterando a legislação trabalhista, entre outras medidas.

A sociedade brasileira conviveu, nesse período, com transformações marcantes, tais como o processo de mundialização da economia; a concentração da população (quase 80%) prioritariamente em áreas urbanas; a significativa

³⁹ O relato que apresento a seguir está pautado por dados obtidos nos livros de atas de reunião da diretoria, do conselho de pais e do conselho fiscal; em livros de ocorrências internas, em fotos e nas entrevistas com ex-diretores, ex-coordenadoras e educadoras. Ressalto que os registros, em sua maioria, foram interrompidos em diversos períodos, sendo o mais completo o livro de atas de reuniões da diretoria. Além disso, os livros não estavam organizados e identificados em ordem cronológica. Durante o período de leitura, fui identificando os períodos que abrangiam e informando a coordenação da ASAC, fato que resultou na organização desse material. Faço, aqui, um destaque positivo do registro escrito em uma comunidade pouco letrada. Para além do interesse em se resguardarem as deliberações da diretoria, atribuí essa atitude a um aprendizado político dos grupos dirigentes. Dividi o relato em quatro subperíodos, de acordo com o grupo dirigente. Consegui identificar, de out/90 a abr/96, um grupo dirigente; de maio/96 a abr/2000, um outro grupo; de maio/2000 a jun/2003, o retorno do primeiro grupo e, a partir de julho de 2003, o retorno do segundo grupo dirigente. Deduzi a existência de dois grupos dirigentes: observei, inicialmente, a recorrência de alguns nomes na constituição da diretoria, principalmente nos cargos de maior poder, e, depois, percebi estilos diferentes de gerir a instituição. As oito diretorias compostas nesse período não foram constituídas, na íntegra, pelas mesmas pessoas.

participação das mulheres (40,3%) no mercado de trabalho (basicamente no setor de serviços) e o crescente percentual de mulheres no papel de chefe de família. Em relação à educação infantil, no panorama nacional, segundo Kramer, “continua a luta pela conquista de uma visão das crianças enquanto cidadãs de direitos, inclusive o direito à educação infantil”. (KRAMER, 2002, p.118). No entanto, no campo das políticas direcionadas à infância, foi um período que, conforme essa autora, se destacou por ganhar muitas vezes no discurso e perder nas ações concretas.

Na maior parte desse período, Belo Horizonte foi administrada por uma aliança de partidos de esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores (1993-2003), que buscou marcar sua diferença priorizando projetos sociais. Foi significativo o investimento em educação infantil, principalmente nas creches comunitárias conveniadas que deixaram de ser administradas pela Secretaria de Assistência Social, passando a vincular-se à área da Educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei Orgânica do Município, na Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e na regulamentação da educação infantil, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte em novembro de 2000.

4.6.1. A ASAC de 1991 – 1996

Transferir a administração da ASAC para a comunidade foi uma deliberação dos religiosos, diante de um grupo mais estruturado e com muitos grupos comunitários atuando em vários projetos políticos e sociais. Os religiosos deram duas alternativas à comunidade: ou eles aceitavam essa responsabilidade ou a obra

pararia. Uma participante da ASAC descreveu, em entrevista, como essa passagem foi sentida:

Então, foi assim um momento muito sofrido pra comunidade. Porque é como ela estivesse, na verdade, perdendo um pouco o pai e a mãe e ficando ali tendo que tocar as coisas, muito um pouco sem saber como é que faz essa coisa de gestão de um espaço que é comunitário[...].(Participante da ASAC)

Apesar de os membros da comunidade já experienciarem uma participação intensa na ASAC e em outras atividades comunitárias, sentiram-se inseguros em assumir a administração da obra, ao mesmo tempo em que se viam responsáveis pela continuidade do serviço de atendimento às crianças. Essa inquietação aumentava diante do compromisso de manter a qualidade do serviço, que era reconhecida pela comunidade, conforme nos diz uma ex-coordenadora:

[...] houve um anseio, ou um temor de: será que daria certo, será que continuaríamos a atender com qualidade, que era a proposta deles [dos religiosos]? [...] o atendimento não ser voltado só pro vigiar, pra guarda. Desde essa época que a creche é um espaço de educação, de formação, de cuidados básicos com a criança, já tendo cuidado com a questão pedagógica de desenvolvimento dessa criança. E o atendimento às famílias também, de não perder esse olhar pra família.(Ex- coordenadora da ASAC)

O primeiro grupo dirigente, constituído por pessoas engajadas na luta comunitária e da ASAC, foi encabeçado por uma mulher atuante no movimento da Igreja Católica, professora de uma escola estadual do bairro, líder comunitária, nascida e criada no interior do Estado, moradora do bairro e associada da ASAC desde os anos 70.

Em 1991, o Centro de Saúde já funcionava em sede própria, e a ASAC atendia 145 crianças, sendo 79 do jardim e 68 da creche. Os recursos provinham, basicamente, dos convênios com a LBA e com a PBH/SMAS, das mensalidades dos pais e, a partir do 2º semestre, do convênio com o Fundo Cristão para a Criança

(FCC). Este último foi, durante algum tempo, o convênio financeiramente mais significativo para a ASAC. Entretanto, o que perdurou por esse período e avançou foi o convênio com a PBH. Em 1998, encerrou-se o convênio do FCC e, logo depois, o da LBA.

A saída da Associação Educacional gerou insegurança entre as funcionárias, principalmente, em relação ao pagamento de seus salários, pois, se antes os recebiam em dia, agora dependiam dos convênios firmados e da capacidade de administração da nova diretoria. As funcionárias foram demitidas do quadro da Associação Educacional e readmitidas pela ASAC. Apesar de se comprometerem junto à diretoria a dar continuidade ao atendimento, essa intenção não inibiu as divergências entre setores da ASAC.

Nos primeiros anos da administração comunitária, pude perceber, pelas atas das reuniões da diretoria, uma postura de “distanciamento, desconfiança e discordância” das educadoras e da coordenação administrativa em relação à diretoria. Diante desse clima, o MLPC foi convidado pela diretoria a promover encontros de integração (atas de abril de 1991 e junho de 1992). A discordância por parte das funcionárias girava, principalmente, em torno do regimento interno, elaborado pela diretoria e considerado rígido demais para aquela realidade e do valor⁴⁰ das mensalidades o que impediria o atendimento das famílias carentes e elevaria o índice de inadimplência, comprometendo também o pagamento de seus salários.

A diretoria, por sua vez, segundo uma ex-diretora, demonstrava insatisfação diante de convênios que restringiam a sua atuação e não cobriam os custos, insatisfação perante a falta de consenso dos pais com relação ao pagamento da

⁴⁰ O valor foi estipulado em 15% do SM para a criança do jardim e 22% para a criança da creche.

mensalidade e, ainda, ante a falta de formação adequada das educadoras. Apesar disso, a ex-diretora compreendia que as educadoras tinham “*muito carinho, boa vontade, jeito para trabalhar e gostavam daquelas crianças*”.

Em 1992, a ASAC iniciou o atendimento em tempo integral para todas as crianças, pois o funcionamento diferenciado dos serviços constituía uma expressão da desigualdade entre a população usuária. Esse aspecto, também observado por Silva (1999, p.127), situava as crianças da creche (0 a 3 anos) “como as pobres e as crianças do jardim particular como as riquinhas”. Essa decisão confirmou, também, uma tendência da ASAC em se alinhar, na estruturação de seu atendimento, com outras creches comunitárias, que ofertavam atendimento integral, sem diferenciação entre creche e pré-escola. Apesar de, nessa época, não haver ainda suprimido a cobrança das mensalidades, as educadoras e a diretoria já percebiam a contradição entre essa cobrança e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que previa o direito ao acesso à educação infantil.

Ao meu ver, esse movimento apresentou mais uma faceta: romper com as desigualdades das condições de trabalho entre as educadoras e professoras no mesmo espaço. Desse modo, para viabilizar o atendimento das crianças em horário integral, houve equiparação do salário entre as funcionárias, quando todas passaram a receber um salário-mínimo pela jornada integral, o que significou, para as professoras, redução salarial.

A medida do atendimento integral repercutiu, também, na renovação do quadro de funcionárias e em uma maior demanda da comunidade pelos serviços. Com isso, foi necessário estabelecer um novo critério de matrícula - a comprovação de trabalho da mãe – e ainda identificou-se, a necessidade de ampliação do espaço para atendimento.

Afinal, foram muitos os conflitos vividos no período de instalação da diretoria comunitária e da definição da ASAC pela oferta do serviço de creche. As atas relatam os constantes atritos entre os diferentes setores da ASAC e a crescente manifestação das educadoras que, cada vez mais, demandavam participar das decisões dos rumos da ASAC, conforme registrado na ata da diretoria em 08/05/93: “A coordenadora administrativa, apoiada pela representante das funcionárias, solicitou da diretoria uma participação de todos que prestavam serviço na ASAC nas decisões dos problemas dessa instituição”.

De fato, a diretoria restringiu a participação das educadoras nas decisões da ASAC e seguiu seu mandato buscando uma coordenadora administrativa que intermediasse suas deliberações. Segundo uma ex-coordenadora, foi nesse período que as educadoras “*começaram a gostar muito de reunião*” para debaterem o encaminhamento de reivindicações e articular contrapropostas à diretoria. Conquistaram a obrigatoriedade da prestação de contas mensais da ASAC à comunidade e promoveram muitos eventos para angariar recursos. Dessa forma, as educadoras foram garantido seu espaço de participação nos rumos da ASAC.

Em 1993, de acordo com Silva (2002), a PBH, sob a gestão de um novo governo, definido como democrático-popular, adotou uma política de parceria com as instituições filantrópicas e comunitárias de atendimento à criança pequena. Essa parceria traduziu-se em várias ações, tais como: a incorporação de pessoas historicamente vinculadas às creches comunitárias em seus quadros técnicos e em cargos de gestão; o diagnóstico da rede de creches conveniadas; vários projetos que visavam a construir, reformar e ampliar creches, implantar brinquedotecas e capacitar dirigentes de creches, entre outros voltados para a criança de 0 a 6 anos.

Foi também instalado o Programa Criança Cidadã, que, de acordo com os estudos de Silva,

[...] representou um movimento do Poder Público municipal, no sentido de buscar a integração entre as diversas secretarias municipais e organizações não-governamentais e conseqüentemente, entre as ações por elas realizadas. Procurando responder às fragilidades detectadas pelo diagnóstico, nas creches conveniadas, a perspectiva do programa era evitar ações pontuais insistindo na articulação entre as áreas e na formulação de uma política global para a guarda, o cuidado, a socialização e a educação da criança de zero a seis anos. O Programa Criança Cidadã foi organizado em subprojetos, segundo grandes áreas de intervenção, como educação, saúde, cultura e esportes, investimentos em rede física de equipamentos, alimentação/abastecimento, política de convênios. Embora assim discriminados, os subprojetos possuíam interfaces e exigiam ações articuladas. Todas as propostas integravam ações de capacitação e formação de técnicos e educadores infantis. (SILVA, 2002, p.131-132)

A época dessa política foi considerada pela ex-diretora em exercício, como um período em que foi possível “*nadar em rosas*”, pois o Governo teve “*a sensibilidade de ouvir as pessoas, de colocar gente sensível pra tratar com a creche e pra atender melhor*”. Ela atribuiu a melhora desse atendimento aos termos dos convênios e à proposta de formação das educadoras.

Entre o final de 1993 e o início de 1994, a ASAC, visando a ampliar a sua capacidade de atendimento, construiu o segundo andar do prédio. Para isso, contou com o apoio financeiro da Associação Educacional.

Em 1994, teve início, como parte do Programa Criança Cidadã, um curso de formação para as educadoras de creche⁴¹, no qual se matricularam várias educadoras da ASAC. A diretoria demonstrou seu apoio e incentivo à formação por meio do custeio do vale-transporte e do remanejamento do horário de trabalho das

⁴¹ Esse curso, parte do Projeto Formação do Educador Infantil, cujo objetivo era capacitar técnicos e educadores, visava a aumentar a escolaridade e a qualificação em educação infantil das educadoras das creches conveniadas. Foi desenvolvido em ação conjunta das Secretarias de Educação e Desenvolvimento Social de B.H., da Fundação Carlos Chagas, do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro e da Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert.

educadoras. Uma ex-diretora, na entrevista, fez referência ao “*merecimento*” dessas trabalhadoras por se capacitarem e ao investimento da ASAC, que, apesar de ter pouco recurso, “*fez o que pôde para investir*”.

De 1992 a 1998, a ASAC viveu o conflito da instalação de uma coordenação pedagógica. Consta em ata (1992) que a coordenadora administrativa, cargo de confiança da diretoria, pediu a contratação de uma pedagoga, pois a existente só atendia às crianças, num trabalho voluntário. A diretoria foi categórica em não aceitar o pedido, alegando falta de recurso financeiro. No ano seguinte, 1993, novo pedido, dessa vez por parte de uma psicóloga que atendia à comunidade prestando um serviço desvinculado da ASAC e era colaboradora da diretoria. A profissional alegava que as crianças não estavam se desenvolvendo normalmente. Dessa vez, a diretoria acatou a sugestão e deliberou a contratação de uma pedagoga, que, entretanto, só foi efetivada em abril de 1994, quando o convênio com o FCC autorizou recursos financeiros para arcar com esse custo.

Ainda em 1994, a ASAC enfrentou dificuldades financeiras, vivendo sob o clima da necessidade de novo reajuste das mensalidades e da insatisfação das educadoras pelo reajuste salarial proposto pela diretoria depois de um processo de negociação. No segundo semestre, passou por um processo eleitoral tumultuado e a chapa de oposição à diretoria em exercício foi eleita, mas impedida de tomar posse devido a um equívoco no registro em cartório do tempo de mandato da diretoria anterior. Segundo essa diretoria, o registro de sua ata de posse, no cartório, lavrava para a duração do mandato o biênio de 93 a 95, e não seria aceito o registro de outra diretoria, antes do término desse mandato. A eleição foi anulada, e a próxima agendada para outubro de 1995.

Em meio a tudo isso, segundo uma ex-coordenadora e professora, o grupo de educadoras assimilava a idéia da instalação da coordenação pedagógica, como uma preocupação da diretoria “*com o lidar com a criança e não só da creche abrir e fechar todo dia*”. No entanto, o perfil do profissional solicitado foi definido também sob a influência das educadoras.

Assim, de 1994 a 1997, passaram pelo cargo, várias ocupantes, enquanto a diretoria insistia que deveria exercer o cargo uma pedagoga ou uma assistente social. Tanto uma ex-diretora quanto uma ex-coordenadora apresentaram uma avaliação semelhante da falta de entrosamento do grupo de educadoras com o das coordenadoras. Ambas comentaram da dificuldade dessas profissionais em apreender a proposta de atendimento da ASAC às crianças pequenas. A ex-diretora, em entrevista, atribuiu essa desconexão ao fato de que “*elas queriam fazer [dali] uma escola*” quando apresentavam “*um planejamento assim, ao lado das grandes literaturas, mas não daquela realidade*”. A ex-coordenadora e professora da ASAC atribuiu esses desencontros ao tempo estabelecido na contratação, que só possibilitava intervenções pontuais, e ao olhar dessa profissional, que era muito técnico. Além disso, por elas não residirem na região, “*não tinha essa história de como essa entidade nasceu, de qual era realmente a sua proposta*”.

Embora vivendo um conflito, o grupo seguiu estabelecendo um outro formato para essa coordenação, antecipando exigência da PBH, que, conforme os novos termos do convênio, determinava a instalação de uma coordenação pedagógica.

No final de 95, o grupo dirigente foi reconduzido a mais um mandato, desta vez sem chapa concorrente. No entanto, no primeiro trimestre de 1996, essa diretoria renunciou diante de desentendimento entre seus membros, deflagrado pela demissão de uma funcionária, filha de uma influente integrante da diretoria. A

demissão foi aprovada pela diretoria em cumprimento aos termos do convênio, que não permitia a contratação de familiar de dirigente.

Em abril de 1996, houve outra eleição, sendo escolhida a nova diretoria, composta por alguns integrantes da chapa eleita em 94, que não pôde tomar posse.

4.6.2. A ASAC de 1996 - 2000

O novo grupo, empossado em abril de 1996, instalou-se com uma proposta de administração mais descentralizada. Criou novas comissões para discutir e viabilizar o encaminhamento da reforma do estatuto, da reforma do regimento interno e da melhoria da arrecadação da ASAC. Esse período também foi marcado por dificuldades financeiras.

A nova diretoria mobilizou-se em várias estratégias de busca de recursos financeiros, articulando-se com o movimento mais amplo das creches, através do MLPC, nas manifestações pelo financiamento da Educação Infantil. Entrou em contato, também, com as creches conveniadas com a PBH e aderiu à luta pela melhoria dos termos do convênio⁴². Buscou outras formas de efetivar suas arrecadações, procurando convencer os pais da importância de contribuição deles para a ASAC. Também se empenhou no reconhecimento da ASAC como entidade de utilidade pública estadual e federal, o que a beneficiaria com a isenção dos encargos sociais.

⁴² Uma das reivindicações referia-se à ampliação do número de crianças atendidas pelo convênio, uma vez que este não cobria todas as matriculadas.

Realmente, a ASAC adquiriu o título de utilidade pública em fevereiro de 1999. Entretanto continuou a solicitar a contribuição aos pais, mesmo ciente de que essa medida era incoerente com os critérios da designação recém-obtida.

Outro ato dessa diretoria foi dar encaminhamento à reforma do estatuto, regulamentando a unificação dos serviços prestados e mudando, entre outros aspectos, a relação com os pais, que deixaram de ser associados. Essa reforma era necessária para a obtenção do título de utilidade pública. Houve, também, reformulação do estatuto interno.

O problema da instalação da coordenação pedagógica, entretanto, estava longe de ser resolvido. No início desse período, duas pedagogas passaram pelo cargo sem, no entanto, conseguirem ser avaliadas diferentemente das que as antecederam. A diretoria incumbiu o grupo de educadoras da escolha da última pedagoga. Entretanto, elas não se posicionaram, motivo pelo qual a diretoria tomou para si a escolha. O silêncio do grupo, nesse processo, pareceu demonstrar a oposição delas em relação ao perfil delineado.

Nessa época, além da demanda interna de um grupo da ASAC pela constituição de um trabalho mais coletivo e educacional, a instituição estava sob a influência da efervescente discussão das mudanças decorrentes da transferência dos serviços de educação infantil da área da Assistência Social para a da Educação. Entre os órgãos que fomentaram essa discussão, estava o Centro de Educação Infantil (CEI), instituído nessa época com a atribuição de supervisionar o trabalho pedagógico das creches no âmbito regional. De acordo com Silva, eram objetivos gerais do CEI

[...] melhorar a qualidade do cuidado, socialização e educação de crianças de zero a seis em creches e pré-escolas; promover a participação da família e das comunidades na construção e execução do projeto educativo em creches e pré-escolas; contribuir na articulação de ações entre as áreas de educação, saúde, abastecimento/alimentação, desenvolvimento social/assistência, cultura e esportes, visando atingir de forma integrada crianças e famílias em creches e pré-escolas. (SILVA, 2002, p.137)

Além desses, estava previsto a formação das educadoras em serviço.

Ainda vivendo o conflito entre atender à demanda pelo serviço de coordenação pedagógica e incorporar ao grupo uma profissional de fora, as educadoras foram se articulando, trocando idéias sobre o trabalho com as crianças e, assim, conforme expressou uma delas, “*começou meio que costurar esse lado pedagógico*”.

No início de 1998, na falta de coordenadora pedagógica, um grupo se vê imbuído da responsabilidade de planejar o trabalho com as crianças, com a preocupação de oferecer um serviço de qualidade, quebrar o estigma da creche de depósito de crianças, conquistar as crianças e os pais e garantir o emprego. Esse movimento de autogestão do trabalho foi breve, pois a diretoria logo convidou um membro desse grupo para ocupar o cargo de coordenadora pedagógica. Assim, o serviço se estabeleceu com uma das próprias educadoras, que permaneceu no cargo até 2002, quando outra coordenadora foi indicada pelo grupo.

O período 1996-2000 foi tomado também pela discussão sobre a formação das educadoras, prevista na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) e debatida em documentos publicados em âmbito nacional e municipal. A PBH efetivou, em 2000, uma política de formação das educadoras⁴³, proposta desde 1994 no Programa Criança Cidadã.

⁴³ Em outubro de 2000 inaugurou o curso de formação das educadoras da Infância (CFEI).

Em 1998, as educadoras, numa luta empenhada desde anos anteriores, conseguiram o apoio da comunidade para aprovar a inclusão de uma reunião pedagógica mensal no calendário de funcionamento da creche. Mais tarde, essa medida foi incorporada pelo convênio com a PBH.

Assim nessa época, iniciou-se a discussão sobre um plano de salário, como incentivo às educadoras com diferentes níveis de escolaridade. A ASAC aprovou um plano nesses moldes antes de a PBH adotá-lo no convênio de 2001.

Finalizando esse período, houve a ampliação do número de vagas, o início da informatização da ASAC e a montagem de uma sala com TV e vídeo. Foram executadas algumas obras no prédio, com a participação financeira da Associação Educacional, da AMAS, da Assembléia Legislativa e de mutirão de pais. Com esses recursos, os banheiros, a cozinha e o berçário foram reformados, construiu-se um acesso coberto para o 2º andar e um parquinho.

Em abril de 2000, num pleito com chapa única, elegeu-se uma nova diretoria, constituída por integrantes do primeiro grupo dirigente.

4.6.3. A ASAC de 2000 – 2003

A nova diretoria se instalou tomando uma série de medidas que foram questionadas por setores da ASAC, assim como, por órgãos envolvidos com a proteção e a promoção da criança. Por exemplo: medidas que obrigavam as educadoras a usar uniforme e as responsabilizavam por sua aquisição; determinavam a afixação de uma listagem de pais inadimplentes com a contribuição;

proibiram crianças de participar de um passeio por falta do pagamento da taxa, embora não houvesse atendimento para elas no dia do passeio.

Houve também mudança no critério da matrícula dos novatos e dos veteranos. Esses critérios, apesar de aprovados em assembléia geral, foram questionados pelo conselho tutelar, pelo Juizado da Criança e do Adolescente e pelo Centro de Educação Infantil Noroeste.

Uma outra medida de repercussão interna foi o empenho da diretoria em separar as funções administrativas das pedagógicas. Enquanto a coordenadora pedagógica compreendia que essas funções tinham de “*andar junto*”, a diretoria as avaliava como “*tudo muito misturado*”. Foram muitos os embates nesse setor, e um deles resultou na mobilização das educadoras para indicar um outro nome para a coordenação administrativa. Nesse episódio, as educadoras impediram o retorno da coordenadora, afastada em licença para tratamento de saúde, e exigiram a permanência de sua auxiliar, que a havia substituído. Segundo as educadoras, depois de experimentarem uma coordenação mais democrática, não queriam a volta de uma que elas avaliavam como autoritária. Pela primeira vez, a coordenação administrativa é decidida pelo voto direto das educadoras.

Esse processo acentuou-se em 2001 e no início de 2002, quando a diretoria solicitou da coordenação pedagógica uma observação constante e maior intervenção nas “*relações tensas*” entre as educadoras do berçário. A atuação da coordenadora pedagógica foi avaliada pela diretoria, mais tarde, como insuficiente e “*necessitando melhorar*”. Diante dessa avaliação e convencida de que as atividades no pátio deveriam ser dirigidas e interativas e de que alguns problemas, no âmbito pedagógico, eram recorrentes, a diretoria tomou para si a elaboração de um documento estabelecendo normas a serem observadas no trato com as crianças,

advertindo as educadoras que o descumprimento dessa deliberação acarretaria a possibilidade de demissão. Esse documento – denominado Diretrizes – listava comportamentos indesejáveis e desejáveis das educadoras com as crianças.

Essa medida provocou o desgaste da coordenação pedagógica. Assim, a coordenadora pediu seu retorno à função de educadora e, logo depois, se licenciou para assumir um cargo na direção do sindicato. A diretoria nomeou uma das educadoras indicada pelo grupo, para substituí-la e solicitou à nova coordenação um planejamento geral, pautado pelo Referencial Nacional Curricular da Educação Infantil.

Ainda em 2001, teve início a elaboração do projeto político-pedagógico da ASAC, a partir da demanda do CEI Noroeste, que condicionou a renovação do convênio à apresentação do projeto. Conforme as atas de reuniões, essa atividade foi delegada à coordenação pedagógica, ficando a cargo da diretoria a pesquisa de alguns aspectos históricos da creche. A direção reorganizou o trabalho da coordenação pedagógica para que lhe fosse possível dedicar algum tempo à elaboração do projeto. Em outubro, ele estava concluído, sendo apresentado aos pais em março de 2002, em uma Assembléia Geral.

No ano de 2001, concretizou-se a transferência do convênio da Secretaria Municipal de Assistência Social para a da Educação. Em virtude dessa transição e do atraso na entrega da documentação exigida pela PBH/SMED, os recursos financeiros foram liberados depois dos prazos previstos. A creche se ressentiu da mudança, atrasando o pagamento do pessoal, das taxas de luz, água, telefone e outras despesas.

No início de 2002, realizou-se nova eleição para a diretoria, saindo vencedora a chapa apoiada pelo grupo em exercício. A ASAC atravessou nova crise financeira,

em virtude do atraso no repasse de verbas. O novo convênio com a PBH/SMED passou a vigorar em janeiro, mas até o mês de março daquele ano não havia sido liberada nenhuma parcela dos repasses. Houve mobilização da categoria com o objetivo de pressionar a PBH para de liberar os recursos, chegando-se a aventar a possibilidade de paralisação no atendimento da creche.

Ainda nesse ano, a diretoria planejou algumas reformas internas assim como mobilizou as lideranças comunitárias com a proposta de implantação de projetos sociais que poderiam vir a ser desenvolvidos naquela comunidade. Várias foram as sugestões discutidas, entre elas destacam-se: a proposta de reforma do 2º andar, do telhado, do salão e dos banheiros; a mudança do mobiliário do refeitório; a implantação da Escola de Pais; a ampliação da creche; projetos de lazer; EJA e cursos diversos (culinária, dança, manicure, cabeleireiro).

Entretanto, os desacordos internos foram muitos e levaram a aumentar a resistência de educadoras à diretoria. Nesse sentido, mereceu destaque o movimento de resistência das educadoras diante das diretrizes elaboradas. Segundo a direção, as educadoras não intervinham nos “*comportamentos errados*” das crianças alegando que as normas cerceavam suas iniciativas.

Em maio de 2002, conforme registro na ata, as educadoras chamaram o sindicato para intermediar uma conversa de esclarecimento com a diretoria sobre o atraso salarial e os rumores de que a creche poderia fechar. O sindicato reconheceu que, até aquele momento, não houvera necessidade de mediação na ASAC, tendo em vista as boas relações que a diretoria mantinha com sua equipe, apesar da relação ali estabelecida ser de empregados e empregador. Mas, a diretoria da creche não se reconheceu no lugar de patrão, insistindo que a direção e as

funcionárias da ASAC mantinham uma relação de parceria. Considerou, ainda, que o sindicato acirrava uma crise interna ocasionando a ruptura das relações.

No final do ano de 2002, devido às fortes chuvas, o telhado da ASAC foi danificado e a diretoria aprovou a sua reforma, esperando que a PBH arcasse com os custos. Entretanto, não houve liberação de recursos pelo órgão público, levando a entidade a custear a reforma. Isso trouxe, para a ASAC, um desfalque de caixa para pagar suas despesas básicas. A falta de recurso para regularizar a situação financeira gerou instabilidade no grupo de funcionárias e, principalmente, comprometeu o pagamento de seus salários. Essa situação propiciou a renúncia da diretoria no primeiro semestre de 2003. No início do segundo semestre, instaurou-se o processo de eleição. A nova diretoria, eleita em chapa única, empossada em julho de 2003, era constituída por pessoas ligadas ao segundo grupo dirigente.

As primeiras medidas desse grupo foi negociar os empréstimos feitos pela diretoria anterior com a Associação Educacional, sanar as dívidas da ASAC, buscar estabelecer laços com a Igreja Católica local e outras instituições.

Foi nomeada uma nova coordenação administrativa e mantiveram a coordenação pedagógica, eleita pelas educadoras. Algumas questões de organização e finanças foram discutidas com os pais, como o cumprimento do horário de entrada e saída das crianças e o aumento da taxa de contribuição.

Em 2004, ano de minha pesquisa, a ASAC já havia restabelecido sua situação financeira e já fazia planos para outros investimentos.

5. TRAÇOS SOBRE AS EDUCADORAS

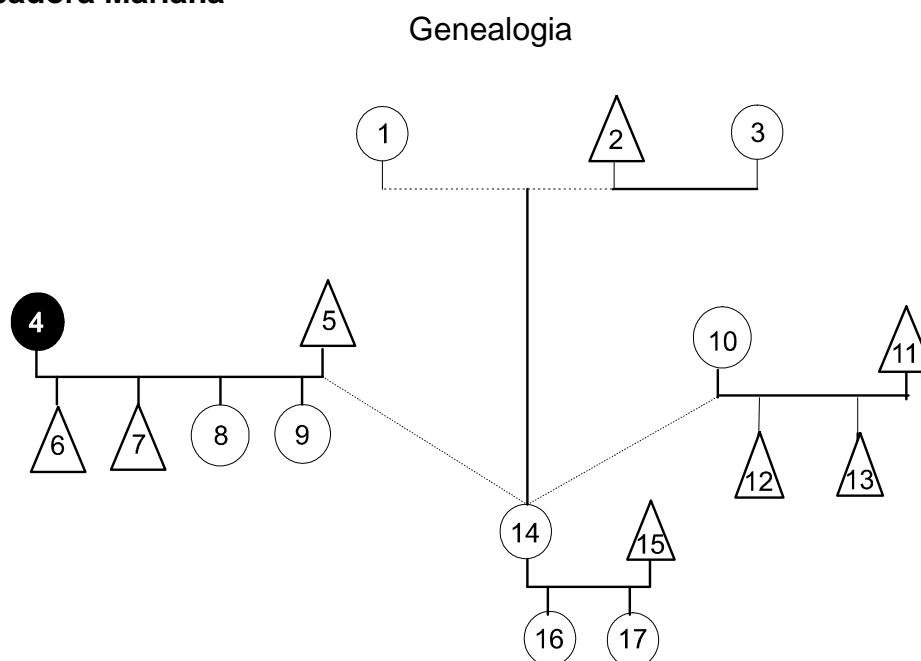
“Mire, veja:

O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais ainda não foram terminadas; mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.”

Guimarães Rosa

5. TRAÇOS SOBRE AS EDUCADORAS

5.1. A educadora Mariana



Legenda	
1 - Mãe (analfabeta)	10 - 2ª Mãe adotiva (Ensino fundamental, do lar)
2 - Pai (militar, alfabetizado)	11 - 2º Pai adotivo (Ensino fundamental, metalúrgico)
3 - Esposa do pai (s/informação)	12 - Irmão adotivo/2ª família (Ensino médio, estudante)
4 - 1ª Mãe adotiva (s/informação, falecida)	13 - Irmão adotivo/2ª família (Ensino médio, estudante)
5 - 1º Pai adotivo (analfabeto)	14 - Mariana (Ensino médio, professora)
6 - Irmão adotivo/1ª família (alfabetizado, motorista)	15 - Marido da educadora (Ensino fundamental, eletricista)
7 - Irmão adotivo/1ª família (alfabetizado, trocador de ônibus)	16 - Filha da educadora (Ensino fundamental, estudante)
8 - Irmã adotiva/1ª família (analfabeta, do lar)	17 - Filha da educadora (Ensino fundamental, estudante)
9 - Irmã adotiva/1ª família (analfabeta, do lar)	

Figura 8: Diagrama familiar de Mariana
Fonte: Dados da pesquisa

Mariana, a época da pesquisa estava com 35 anos. É negra e tem porte físico pequeno; é baixa e magra. Casou-se aos 19 anos e tem duas filhas adolescentes, que são estudantes do ensino fundamental. Foi criada por pais adotivos até os doze anos. Depois, escolheu uma família adotiva, com quem morou e para a qual trabalhou por muitos anos. Mariana deixou essa família quando se casou.

Na família com quem conviveu inicialmente, Mariana tinha irmãos adotivos mais velhos que ela. As mulheres não possuíam nenhuma escolaridade, enquanto os homens eram alfabetizados. Na outra família adotiva, o casal era mais novo e tinha um grau de escolaridade mais elevado, conforme ilustra o seu diagrama familiar, mostrado anteriormente.

Mariana iniciou seu trabalho na ASAC em outubro de 1994, substituindo uma monitora. Logo depois, atuou na cozinha. Na época da pesquisa, ela coordenava o trabalho de uma turma do Maternal I – crianças de dois anos – depois de ter atuado por oito anos no berçário.

Desde a sua infância, Mariana mora no mesmo bairro onde a ASAC está instalada. Ela freqüentou essa instituição como *aluna*, como acompanhante de crianças e como mãe. Logo depois que foi trabalhar lá, suas filhas passaram a freqüentar a ASAC como *alunas*.

Mariana dedica seu tempo livre basicamente às tarefas domésticas e à sua doutrina espírita. O seu projeto é preparar-se para fazer a iniciação religiosa das crianças na evangelização espírita, que é a sua religião.

Considera lazer, o tempo que passa diante da televisão, assistindo a desenhos animados e novelas, de preferência as que abordam questões relacionadas à infância.

Desde os primeiros contatos que estabeleci com a educadora, ela se mostrou falante, alegre e risonha. No período em que a acompanhei, ela raramente demonstrou contrariedade em situação de trabalho.

5.1.1. Infância e adolescência

[...] eu lutei pra ser alguém na vida, não seguir o mundo ruim, eu sempre lutei.

Mariana nasceu em 1969. Sua mãe tinha 15 anos, era solteira e assumiu a gravidez sozinha, uma vez que seu pai, na época, não reconheceu a paternidade. Logo depois do seu nascimento, sua mãe a abandonou, deixando-a com uma moradora do bairro, com quem viveu pouco tempo. Ela passava horas sozinha, trancada nessa casa. A situação de abandono e o seu choro contínuo levaram os vizinhos a denunciar sua presença à polícia. Passou, então, a morar num orfanato e, quando seria enviada para um abrigo em São Paulo, uma família conhecida de seu pai se dispôs a ficar com ela.

Mariana não tem clareza quanto ao fato de ter sido abandonada pela mãe. Foi criada ouvindo duas versões: uma, a de que sua mãe fizera o que pôde, porém, diante de condições adversas, não teve outra alternativa. E a outra, de que sua mãe *não prestava*. Mariana, durante a entrevista, lamentou não ter tido a oportunidade de conviver com a mãe e confessou-me tratar de um conflito ainda presente: “*eu tinha muita vontade de conhecer a minha mãe, saber por que ela me abandonou*”[...]. ”.

Do tempo em que conviveu com a primeira família adotiva, ela recorda dos maus-tratos e das agressões físicas sofridas. Ela cresceu ouvindo uma aposta

negativa no seu futuro: *“Ah, esta menina não vai dar nada não, isso vai ser igual à mãe, vai ser uma da vida mesmo”*.

Mariana reconhece ter andado com contraventores na infância, entretanto nunca os acompanhou nos roubos ou furtos. Inclusive, uma das próprias pessoas com quem morava a instruía a furtar nas lojas. Ela comentou que não tivera coragem de realizar tais atos e afirma que:

[...] depende da gente, da cabeça da gente o que a gente quer ser, porque eu, desde pequena, de adolescente, eu lutei pra ser alguém na vida, não seguir o mundo ruim, Eu sempre lutei. (Mariana, out., 2004.)

Mariana recorda que, apesar de ser cerceada pelo seu grupo familiar, conseguia fugir para brincar com outras crianças do bairro. Além disso, se oferecia para buscar pão para a vizinhança e, em troca, ganhava um pão do padeiro. Outra atividade que ela se dispunha a fazer para as vizinhas era olhar seus filhos e levá-los para o jardim de infância da ASAC.

Dado momento da entrevista, contou que morava próximo da casa de seu pai, entretanto, quando o encontrava na rua, tinha muito medo dele. Hoje o reconhece como uma pessoa que foi muito ruim para ela. Ela se referiu às lembranças do pai e da família que a adotou da seguinte maneira: *“[...] eu não guardo raiva dele, eu só guardo uma lembrança que dói. Dele e do pessoal que me criou, uma lembrança ruim”*.

Ainda no período da infância, sua mãe a procurou por duas vezes. Da segunda vez, ela se dispôs a levá-la, entretanto o pai a impediu de ir, prometendo-lhe uma *“surra para acabar com sua raça”*, caso fosse. Apesar da vontade de ir com a mãe, ela se conteve diante da ameaça do pai. Conforme seu relato: *“aí eu desisti, mas ela nunca soube por que eu não fui embora com ela; ela foi embora sem saber*

que a minha vontade era de ir, sabe, mas ele me ameaçou e eu tinha muito medo, eu tinha medo demais”.

Aos nove anos, Mariana começou a frequentar o pré-escolar da ASAC em um turno e a creche em outro. Como não tinha documentos e era uma criança miúda, permaneceu nesse espaço por uns dois anos, até que as professoras perceberam que já tinha idade para frequentar o ensino fundamental. Foi, então, encaminhada a uma escola pública que, ainda hoje, funciona próximo à ASAC.

Apesar da falta de documentação, as professoras da ASAC conseguiram efetuar sua matrícula na escola pública. Mariana atribui sua inserção na escola a essas professoras, pois, se dependesse da sua família adotiva, ela não teria sido matriculada. Ela afirmou que as mulheres dessa família eram *“analfabetas, não tinham conhecimento das coisas, e não tavam nem aí”*.

Afirmando que se recorda mais das coisas que lhe aconteceram depois dos nove anos, Mariana contou-me, durante a entrevista, muitos casos de sua vida escolar. Ela relembrou os nomes das professoras, diretoras e colegas, os eventos comemorativos, as brincadeiras no pátio, o seu comportamento em sala de aula e sua relação com as professoras. Nesse espaço, relatou-me que sentia acolhida pelas professoras. Parece que os fatos significativos de sua vida passaram a girar em torno da escola.

Com relação à escola, contou-me que tinha muita dificuldade no aprendizado escolar, principalmente nas operações matemáticas, mas recebeu apoio de várias professoras. Diferentemente daquilo que ouvia em casa, existia uma aposta positiva por parte de algumas professoras em sua capacidade, e ela revelou que se lembra de ter ouvido muitas vezes: *“Cê vai conseguir, cê é capaz, cê tem capacidade, então cê vai conseguir”*. Mariana chegou a frequentar a casa de algumas professoras,

onde recebia ajuda nas atividades extraclasse. A uma delas, ela pode retribuir, conforme seu depoimento: *“Quando ela teve grávida, que ela teve o nenê, eu ia na casa dela todo dia, ajudar ela a lavar vasilha, arrumar a casa dela, eu não saía de lá. Todo dia eu ia ajudar ela.”*

Mariana freqüentava a escola sem a imposição ou o acompanhamento da família adotiva, demonstrando controle sobre sua vida escolar, como, por exemplo, quando tomava conhecimento de que a professora titular não estaria presente, ela decidia voltar para casa sem, no entanto, considerar que estava *matando aula*. Essa autonomia demonstrada por Mariana em relação à escola era compreendida por alguns colegas como algo fora do prescrito, mas que eles também desejariam ter. Dessa forma, Mariana era reconhecida pelos colegas como *“Doidinha”*. É possível apreender desse tratamento tanto a idéia de marginalidade quanto de afeto.

Aliás, na escola, chegou a ser considerada por algumas professoras uma aluna com *“problemas de cabeça”*, devido à sua intolerância diante de situações que evidenciavam sua dificuldade de aprendizagem. Ela as recorda da seguinte maneira:

[...] às vezes eu tinha uns ataques na escola, eu tinha mania, quando eu não sabia as coisas, eu pegava, amassava os caderno, jogava tudo pela janela. [...] Não sabia os fatos, eu não sabia não? Eu errava? Então errei, então jogava fora, pela janela, ficava brava mesmo. (Mariana, out., 2004).

Diante desse comportamento, a escola deliberou condicionar a sua permanência lá à presença dos seus responsáveis. Entretanto Mariana demonstrou a fragilidade dos seus vínculos com seus responsáveis, ao revelar claramente que não se incluía como membro da família com quem morava. Em seu discurso, sempre se referiu a *“eles”*, nunca nós: *“Um dia mandaram ir lá na casa deles para poderem ir comigo, que eu só ia entrar [na escola] se eles fossem lá”*.

Apesar de a escola reconhecer como seus responsáveis as pessoas com quem ela morava, Mariana não os considerava assim. Fez questão de registrar a total ausência delas nos eventos escolares, como demonstração dessa falta de compromisso para com ela. Assim, vendo as mães de suas colegas como representantes de seus pais nos eventos escolares, reafirmava a ausência e a fragilidade dos laços afetivos com sua família adotiva:

[...] Eu só lembro que quando eu formei, ninguém veio na minha formatura [do pré-escolar], eu fiquei muito triste. Igual na escola também que eu fiquei muito triste, porque todas as apresentações que tinham atividades, ninguém nunca veio. Então parece que isso ficou na minha cabeça. Mãe de colega era que ficava lá perto de mim. (Mariana, out., 2004).

Nos últimos anos das séries iniciais do ensino fundamental, Mariana começou a trabalhar como doméstica para um casal que ela foi elegendo como sua família adotiva. Ela já os conhecia de outras épocas, pois havia trabalhado para os pais da mulher desse casal. Quando terminou a quarta série, Mariana interrompeu a vida escolar, por deliberação da primeira família adotiva, diante de uma demanda do casal para o qual Mariana trabalhava e com quem morava na época. Apesar de se tratar de uma relação de trabalho, ela se sentiu acolhida por essa família e, com o convívio, foi estabelecendo uma relação de respeito e afeto para com esse grupo familiar. Ainda assim, o vínculo com a primeira família adotiva foi mantido por algum tempo, pois Mariana repassava o seu salário a ela. Até que a nova família a assumiu integralmente, conforme relata:

[...] eu trabalhava para ela, só que ela pagava o pessoal [primeira família adotiva]. Só que ela tava achando muito desaforo, aí falou assim: Não, a partir de hoje eu vou pegar a responsabilidade sua e vou ficar com você. Então, todo o dinheiro que eu tinha que dar para eles, eu vou comprar o que você precisa. (Mariana, out., 2004).

Dessa forma, foi cortado esse vínculo com a primeira família, e Mariana passou a morar e trabalhar com aquela que ela elegeu como sua família adotiva. Logo depois, esse casal teve filhos, e Mariana cuidou dessas crianças.

Aos 20 anos, Mariana engravida e casa. Na época, teve muito receio do namorado não assumi-la. Hoje, ela se orgulha de ter constituído uma família. Considera que seu núcleo familiar foi ampliado, incluindo também os familiares do marido, por quem tem muita afeição.

5.1.2. A inserção na escola e no trabalho

Eu tive que escolher, eu não, eles escolheram: o serviço ou a escola. Eu tinha uma vontade de estudar para ser professora.

Desde muito nova, Mariana prestava serviço à vizinhança. Saía para comprar pão, olhava as crianças dos vizinhos e servia de companhia para adultos, entre outras atividades. Com essa prestação de serviço, ela foi conquistando a afeição da comunidade onde morava. Assim, ela conviveu e viveu, relativamente, desse trabalho voluntário por muitos anos de sua infância.

Antes de ter a ASAC como espaço de trabalho, Mariana a teve como local de acolhida e reconhecimento. Ela diz ter permanecido parte de sua infância na ASAC, devido à ajuda do pessoal que trabalhava lá.

Freqüentou a escola pública dos 11 aos 15 anos, concluindo a 4ª série do ensino fundamental. Ela deixou a escola, com muita vontade de continuar estudando, mas a família adotiva decidiu que ela deveria só trabalhar, conforme seu

relato: “*Eu tive que escolher, eu não, eles escolheram: o serviço, ou a escola. Ai eu tive que parar de estudar.[...] eu era doida pra ir pro colégio.*”

Esse fato reafirma a idéia de Arroyo (2000, p.126), que nos diz que a condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas.” No caso de Mariana, parece-me que a sua escolha, naquele momento, antes de ser pelo estudo ou pelo trabalho, foi pela família com quem queria morar. Deixar a escola foi o ônus dessa opção.

Aos 16 anos, quando passou a levar os filhos de sua segunda mãe adotiva à creche, Mariana voltou a freqüentar a ASAC. Ela recorda que, ao levar as crianças, ficava admirando uma professora trabalhando. Chegou a explicitar o seu desejo de tornar-se professora, porém se sentiu desestimulada, por não ter ouvido eco de seu pedido, conforme este relato:

Quando eu completei 16 anos, eu tinha até falado com ela [mãe adotiva] que eu tava com muita vontade de estudar pra mim trabalhar com criança, pra mim ser professora. Aí falei com ela: “Ó (...), eu tinha uma vontade de ser professora, de estudar pra mim ser professora”. Mas ela não falava nada, aí eu falava assim: “Ah, não vou teimar, né?” (Mariana, out., 2004).

Em casa, ela brincava com as crianças de “*aulinha*”, quando imitava uma admirada educadora da creche.

Eu sempre ficava vigiando ela [a educadora] dar aula, o jeito dela brincar e eu me lembro que eu falava que eu ia ser professora igual ela. Eles [as crianças] me achavam um saco para brincar de casinha, né, porque a casinha tinha que ter escolinha, e tinha que ser igual ela. (Mariana, out., 2004)

Mariana relatou-me sua vontade em retomar o estudo, mas achava que não tinha oportunidade. Ela alegou que o seu trabalho demandava permanecer à noite com as crianças, pois a sua mãe adotiva viajava a serviço.

Mariana deixou essa família quando se casou e foi morar em outro bairro com o marido. Continuou a trabalhar como doméstica, em uma casa onde não precisava dormir no local de trabalho. Nessa época, ela teve sua primeira filha, que ficava sob os cuidados da sogra, durante o dia.

Três anos depois, trocou o trabalho doméstico pelo de comerciária. Em virtude desse emprego, tirou suas primeiras carteiras de identidade e de trabalho. Foi curta a sua permanência como balconista de padaria, apesar de ter sido reconhecida pelo patrão como boa funcionária. Deixou esse trabalho, ao ser convidada a exercer a função de caixa, temendo não dar conta da nova atividade.

Em seguida, sob o incentivo do marido, fez um curso de cabeleireira e começou a atender em sua casa. Logo viu que não tinha vocação para essa atividade, por não ter paciência com os clientes nem habilidade para manusear os instrumentos de trabalho.

Mariana voltou a morar no bairro onde fora criada e retomou, por pouco tempo, ao trabalho em casa de família. Logo depois, foi trabalhar no berçário de uma creche, que ficava em uma vila próxima à ASAC. Deixou esse trabalho devido um desacordo com as colegas, porque achava que elas a lesavam em seu tempo de trabalho.

Em outubro de 1994, a Coordenadora da ASAC a convidou para fazer a substituição de uma funcionária. Essa coordenadora conhecera Mariana no emprego anterior, pois havia um intercâmbio entre as duas instituições. Antes de ser funcionária efetiva, ela assumiu duas substituições, primeiro como educadora e depois como cozinheira. Ela diz ter sido “*reconhecida como educadora pelo seu jeito de lidar com crianças*” e, por isso, foi contratada. Trabalhou no berçário desde sua

contratação, só mudando de faixa etária em 2004. Nesse ano, ela assumiu a coordenação do trabalho com as crianças do maternal.

Ela revelou não ter tido oportunidade de fazer cursos fora da instituição, ficando “*sempre agarrada*” com o trabalho cotidiano. Considerou o Curso de Formação das Educadoras da Infância (CFEI) a melhor oportunidade que teve. Hoje, avalia que o curso foi “*riquíssimo*”, sobretudo porque proporcionou troca de experiências com as colegas. Além disso, foi possível aprender com “*os textos coisas que a gente deve fazer com a criança e que a gente não deve [fazer]*”.

Mariana foi certificada no ensino médio, com habilitação para o magistério da Educação Infantil, em 2003. O curso, em que ficou por três anos, foi a sua primeira oportunidade de formação, de longa duração, como educadora.

5.1.3. A educadora na creche

Eu fui reconhecida como educadora pelo meu jeito de lidar com a criança.

Para Mariana, a ASAC foi um espaço de acolhida e reconhecimento. Pude identificar a acolhida quando ela ainda criança e, não podendo pagar as mensalidades, obteve ajuda das professoras e da coordenação para continuar ali. E quando, mais tarde, estando desempregada, foi convidada para trabalhar na instituição. E o reconhecimento eu entendo como decorrente das duas situações anteriores. Primeiro reconhecida pela professoras como uma criança já em idade de freqüentar o ensino fundamental e, mais tarde, enquanto funcionária reconhecida como educadora pelo seu “*jeito de lidar com a criança.*”

Apesar dessa relação positiva com a ASAC, ela não deixou de ser crítica ao considerar que antigamente aquele espaço parecia “*um depósito de crianças*”, onde os pais estavam mais interessados na garantia da alimentação de seus filhos. Segundo ela, ainda hoje, alguns pais buscam somente isso na ASAC. Entretanto, a maioria quer é que a educadora “*cuide e dê carinho aos seus filhos*”.

Mesmo Mariana reconhecendo que a alimentação das crianças não é mais prioridade para a maioria dos pais, ainda assim pude observar o valor que lhe é atribuído pela educadora e também pela ASAC. A propósito, da época da pesquisa, encontrava-se em exibição, no salão central da instituição um cartaz com o cardápio diário e o seu custo para a ASAC, bem como a relação dos itens alimentares não - custeados pela Secretaria Municipal de Abastecimento de Belo Horizonte. Já na sala das crianças, pude observar que os alimentos (frutas, sucos, legumes, verduras, carnes, bolos e outros), tanto serve para seduzir as crianças, quanto como mecanismo de controle do comportamento.

Para Mariana, a ASAC constitui, prioritariamente, espaço de convivência e do brincar. Para a educadora, o brincar é espontâneo entre as crianças, inclusive é ela quem entra, muitas vezes, nas brincadeiras iniciadas pelas crianças. Além disso, Mariana separa o brincar com brinquedos, do brincar com material pedagógico. Assim, ela organiza o brincar em espaços diferentes. O brincar com brinquedos é no chão, e o brincar com material pedagógico, na mesinha. Como ela prioriza o brincar com brinquedos, as crianças passam a maior parte do tempo assentadas no chão. Dessa forma, ela trabalhou, ainda que de forma breve e ocasional, as atividades de registro em geral (pintura, desenho, colagem e outras). Segundo ela, essas atividades demandam das crianças determinadas atitudes e cuidados (ficar assentada, conservar a folha e socializar o material usado, entre outras) que elas

ainda têm muito tempo pela frente para aprender. Ela associa à escola a aprendizagem dessa organização e desses comportamentos.

Mariana considera positivas as novas exigências na educação infantil. Dentre elas, destacou a idéia de buscar *maior participação* das crianças, pois acredita que, assim, as crianças deixam de *ser robózinhas*.

A gente pensava mais é em dar o banho no menino na hora certa, em dar a comida, tudo, sabe, aquela coisa, até os maiorzinhos também, em geral. A gente pensava mais no cuidado. A gente não pensava em dar uma atividade, de pôr uma música, ensinar a criança a dançar uma música, a fazer um gesto de uma música, cantando, fazendo gesto. Eu usava muito pouco a música. Fazer uma roda, pôr um CD, fazer rodinha, sentar os menino, cantar e... era igual uma máquina mesmo: é limpou, deu água, vão deitar, entendeu? Igual um robô, uma máquina mesmo. Agora não. (Mariana, out., 2004).

Atualmente ela percebe preocupação da coordenação e da diretoria em acompanhar o trabalho da educadora e ver como ela está lidando com a criança. Ela nota, também, preocupação da instituição em garantir a inclusão da criança, ofertando maior número de atividades.

[...] acho que agora mudou muito. Agora a gente tem mais preocupação da coordenação, da diretoria com os funcionários, como é que tá lidando com o menino, eles preocupa com isso, traz idéia. Antigamente não tinha isso. Eu acho que mudou muito essa parte, assim, de como era antes, que a gente pensava mais no cuidado, não pensava mais em nada, e agora a gente pensa mais em dar mais atividade movida pra criança, movimento. (Mariana, out., 2004)

Ainda assim, com toda a mudança declarada, pude perceber, em muitas atividades, ênfase da educadora no cuidado na perspectiva do tomar conta, conforme atesta este depoimento:

Às vezes eles estão brincando. Em vez de eu tá lá participando, entrando na brincadeira, eu tô lá olhando preocupada pra ver se ninguém vai bater no outro, ou se o outro não vai morder, se o outro não vai tomar o brinquedo. Então eu tô cuidando, eu tô preocupada com aquilo ali, em vez de eu ir lá, enturmar com eles, é... vão fazer uma brincadeira, não, eu tô preocupada: “Será que fulano vai tomar o brinquedo do outro?” Eu tô ligada ao cuidado, eu tô cuidando ali, eu tô cuidando pra não acontecer, pra não sair uma mordida, não sair um arranhado. Acho que tem vez que a gente tá assim. (Mariana, out., 2004)

Esse cuidado tem por objetivo garantir a integridade física das crianças como também abortar um possível conflito entre elas. Dessa forma, a educadora prefere cuidar de uma maneira preventiva, *“pra não sair uma mordida, não sair um arranhado, não machucar e não brigar”*.

Apesar de a educadora reconhecer que hoje a criança tem mais direitos – deixou de ser um *robô* e é, portanto, um sujeito *ativo* – ela manifesta dificuldades em lidar com os conflitos decorrentes das relações entre as crianças. Além disso, Mariana relatou-me que procura evitar que as crianças sintam ou guardem sentimento de raiva. Talvez por tê-lo experimentado tão intensamente em sua infância (raiva do pai, raiva da família adotiva, raiva do não saber na escola), busca poupar as crianças dele, como se isso fosse possível.

Mariana considera que a creche possibilita o convívio entre as crianças e consegue prepará-las para a escola, que ela considera um *“outro mundo”*. Ela deu destaque ao aspecto disciplinar dessa preparação. Ela reconhece que esse é um papel da creche e alerta as colegas que trabalham com as crianças mais velhas:

Fica deixando esses meninos correr não, gente, porque quando eles for pro grupo, eles não vão nem saber fazer fila, não, eles vão sair correndo, depois as professoras lá vão falar: menino ficou na creche, e lá, não aprendeu a fazer fila. (Mariana, out., 2004.)

Antes de sua inserção na ASAC, Mariana revelou ter aprendido a cuidar de crianças ainda na infância, quando olhava as crianças de suas vizinhas. Depois,

trabalhando como doméstica, cuidava de filhos de patroas “*muito chata*”. Cuidou, também, de sua filha mais velha. Toda essa experiência lhe serviu para ser reconhecida, na ASAC, como educadora. Ela reconhece ter aprendido muito no próprio espaço de trabalho, nos encontros setorizados⁴⁴, em visitas a outras creches e no Curso de Formação das Educadoras da Infância (CFEI).

Em seus relatos, pude perceber a ênfase dada ao conhecimento apropriado através da troca de experiência, em virtude de sua aplicação prática. Mariana destacou a importância de seu aprendizado na ASAC, inclusive para estabelecer melhor relação com suas filhas, e ressaltou a necessidade de “*dar atenção à criança, de respeitar os seus direitos e o que ela quer*”. Ela acredita que, para ser educadora, não é necessário ser mãe, mas é prioritário ser mulher. Ela justificou essa posição afirmando que a mulher tem mais garra, mais disponibilidade para uma variedade de tarefas, mais paciência, e que sabe cuidar. A função do homem como educador seria brincar com os meninos e ensinar-lhes brincadeiras masculinas.

Em dado momento da entrevista, ela reconheceu suas dificuldades para trabalhar sozinha e manifestou a sua disponibilidade para o trabalho coletivo⁴⁵. Entretanto, na organização da ASAC, fora do berçário, essa possibilidade não se tem concretizado. No ano da pesquisa, ela relatou-me ter-se arrependido de pedir a sua saída do berçário. Primeiro, por não ver possibilidade de trocar atividades com as colegas e, segundo, por se identificar com a criança mais nova. Também no ano da pesquisa, recebeu críticas das colegas quanto à organização do trabalho e à relação com as crianças. No entanto, no que se refere à organização de trabalho, reafirmou a sua postura e demonstrou sua autonomia perante as colegas.

⁴⁴ Encontros organizados pelo CEI, nos quais um tema previamente escolhido é discutido pelas educadoras.

⁴⁵ A educadora compreende por trabalho coletivo aquele em que é possível haver troca de atividades de tal forma que cada uma execute a tarefa para a qual tem mais habilidade.

[...] eu sei que muita gente aqui critica, critica até o jeito que eu trabalho mesmo, que eu falo: “Não ponho mesinha mesmo, não ponho, meus meninos não é robozinho. “Não ponho menino pra brincar em mesinha com brinquedo.(Mariana,out., 2004).

Quanto à sua relação com as crianças, Mariana é reconhecida e criticada pelas colegas como uma educadora que se preocupa pouco com as questões disciplinares. Algumas colegas acham até que ela deixa as crianças muito livres. Além disso, por tratá-las pelo apelido, acreditam que sua relação com as crianças fica muito íntima e, por isso, menos respeitosa.

5.1.4. A educadora e a criança

Fui muito agredida na infância... ninguém me defendia. Eu tenho que passar aquilo que eu não tive pras crianças, então é por isso que sou grudada.

Mariana trata, recorrentemente, as crianças pelos apelidos recebidos em casa, enquanto as crianças a tratam pelo nome e, ocasionalmente, por *titia*. As suas colegas lhe fazem uma crítica explícita por essa atitude, argumentando que a criança deve ser tratada pelo nome e, se possível, também pelo sobrenome. Esse tratamento garantiria certa distância e, com isso, respeito. Mas ela parece não se incomodar com a crítica e continua chamando as crianças pelo apelido, e concorda com as colegas que as crianças não a respeitam.

Durante minha permanência em sua sala, não percebi atos de desrespeito para com ela. Observei, porém, que as crianças resistem mais em acatar, de imediato, as suas ordens, demandam o que querem fazer e, eventualmente,

questionam a educadora. Pude observar uma relação mais horizontal entre a ela e as crianças.

A cozinheira da ASAC sintetiza essa situação da seguinte forma: Mariana “*deixa as crianças fazerem o que elas querem*” (Caderno de campo 27/09/2004).. Parece que a educadora não está interessada em estabelecer relação mais rígida com essas crianças. Aliás, sua posição parece mais propensa à proteção da criança.

Por outro lado, pude observar que ela estabelece uma relação de respeito e carinho para com as crianças. Exemplifico algumas situações em que essa atitude se evidencia: na minha chegada à sua sala, fui apresentada a cada criança individualmente; ela não faz comentários sobre a vida particular da criança diante delas; ela não repreende aquelas crianças que ainda não têm domínio sobre suas necessidades fisiológicas e, raramente, demonstra perder o bom humor com elas.

Quando as crianças estão ultrapassando o limite, ela ameaça chamar alguma autoridade temida pelas crianças e, às vezes, chama de fato. Agindo dessa forma, a educadora reforça a sua falta de autoridade, delegando-a a uma pessoa de fora. O artifício usado por Mariana para anunciar a chegada de seu limite é, ao chamar a atenção da criança, ameaçar não conversar com ela, caso ela continue com aquele comportamento inadequado. Essa atitude parece ter repercussão forte nas crianças, uma vez que Mariana conversa muito com elas, tanto coletivamente quanto individualmente.

Mariana, recorrentemente, canta e brinca de casinha com as crianças. Pude observar que, ao desenvolver essa atividade, ela reproduz a divisão sexual do trabalho. Ela atribui às meninas as atividades do trabalho doméstico, enquanto os meninos ficam com atividades relacionadas ao trabalho remunerado, tais como trabalhar no caminhão ou no ônibus, entre outras. A educadora também exige

postura mais madura das meninas do que dos meninos. Tive a oportunidade de presenciar sua forma de repreender uma menina diante de um feito inadequado, dizendo que era ela “*uma mocinha*”. No entanto, ao abordar os meninos, não utilizava o mesmo critério.

Durante a rotina da turma, observei que os momentos de espera⁴⁶ (durante a chegada, no banho, na preparação da saída e durante o período de descanso) muitas vezes ocorrem sem que a educadora ponha os brinquedos à disposição das crianças. Ainda assim, as crianças sempre organizam uma brincadeira entre elas. A educadora, quando termina o que estava fazendo, entra na brincadeira proposta por elas. Dessa forma, ela reforça, de maneira positiva, a iniciativa das crianças.

Mariana intervém nos momentos de disputa entre as crianças – que são normalmente seguidos de uma agressão física – chamando a atenção do suposto agressor, nomeando sua atitude de coisa feia, abstando-se de conversar com as crianças e de ouvir as razões de ambas as partes. Sua intervenção tem muito mais o objetivo de acabar rapidamente com o conflito do que, realmente, compreendê-lo.

Pela sua dificuldade em ser mais impositiva com as crianças, o período de descanso torna-se conflituoso para ela. Mesmo que se diga que o tempo é para repouso, a intenção é que as crianças durmam nesse intervalo. As condições físicas da sala (pequena e constituída de um único ambiente) induzem Mariana a exigir um comportamento mais homogêneo do grupo. Como as crianças se deitam uma ao lado da outra, em colchões no chão, é recorrente o incômodo recíproco, por quererem coisas diferentes nesse tempo. Às vezes, ela demonstrava dificuldades em administrar essa situação.

⁴⁶ Tempo em que o grupo de criança fica aguardando a educadora enquanto ela atende, individualmente, alguma criança.

As circunstâncias voltam a ser desgastantes para a educadora durante o despertar das crianças. Ela tenta manter os despertados em silêncio, esperando que as outras crianças acordem. O respeito é para com os que dormem.

Normalmente, é durante o período de repouso das crianças que Mariana sai para seu almoço. Ela sugere às crianças que durmam antes que a outra educadora chegue (ela tem fama de brava) ou que durmam rápido, para tomar suco e comer biscoito quando acordarem. Dessa forma, parece encaminhar soluções para dois problemas: diminuir o tempo de demandas entre as crianças e poupá-las da suposta rigidez da outra educadora.

Apesar de Mariana compreender a creche também como um espaço preparatório para a escola fundamental, principalmente nos aspectos disciplinares, ela não trata com rigor as crianças de sua turma. Geralmente, ela solicita a elas que saiam “*sem correr e de mãozinha para trás*”, mas costuma quebrar a rigidez dessa disciplina quando agrega uma brincadeira como, por exemplo, “*mãozinhas para trás, vamos desfilando para o refeitório*”.

Freqüentemente, quando as crianças voltam para a sala, depois de uma visita a alguma dependência da ASAC, a educadora costuma contá-las, para conferir se estão todas presentes. Isso ocorre até mesmo quando estão em sala e a porta ficou aberta por alguns instantes ou quando algumas crianças deixaram a sala para ir ao banheiro. Essa atitude parece associada à idéia de *tomar (a) conta*.

Antes de a criança deixar a ASAC, Mariana a arruma; às vezes troca sua roupa e, sistematicamente, penteia seu cabelo. Esse é o ritual que antecede o horário de saída das crianças. Todas as crianças de sua sala deixam a creche limpas e penteadas. Seria essa marca da histórica proposta higienista de cuidado, um valor da educadora e/ou da creche?

Uma das crianças da turma de Mariana tem deficiência auditiva. Apesar de a educadora demonstrar muita paciência e atenção para com ela, percebe-se seu despreparo para intervir junto à criança.

5.1.5. A educadora e os responsáveis pela criança

Diariamente, pela manhã e no final do dia, Mariana se encontra com os responsáveis pelas crianças, pois é ela quem as recebe e entrega.

A rotina da turma prevê uma hora de duração para os períodos de chegada e de saída das crianças. Como elas vão chegando aos poucos, é possível um *dedinho de prosa* com o responsável. Durante esse período, principalmente pela manhã, Mariana se posiciona na porta da sala, agregando aí os responsáveis pelas crianças e as educadoras, enquanto as crianças vão se encontrando dentro da sala.

Normalmente, ela se apresenta bem disposta e procura conversar com os responsáveis. Pergunta sobre a criança, brinca e tece algum comentário sobre o responsável e/ou sobre a criança, buscando estabelecer uma relação de cordialidade e de confiança. Os responsáveis costumam relatar o que a criança fez ou algo acontecido em casa, na vizinhança ou no bairro, entre outras informações. É o momento de tomar conhecimento dos fatos ocorridos na véspera e no início do dia.

Mariana raramente recrimina os pais por suas atitudes, tendo uma postura mais voltada para a aceitação, mesmo quando fazem algo fora do combinado. Pude perceber isso, por exemplo, quando ela não criticou o responsável que colocara fralda em uma criança, quando o trabalho da turma estava voltado para controle dos esfíncteres, e já havia sido combinada a retirada da fralda. Sua atitude é a mesma

quando os responsáveis deixam de colocar roupa suficiente na mochila da criança e em outras ocasiões. Ela reconhece que, muitas vezes, se torna confidente dos responsáveis. Eles a procuram para relatar problemas particulares e para pedir sua opinião. Segundo Mariana trata-se de uma iniciativa dos responsáveis, que, encontram nela uma ouvinte receptiva. Ela acredita que é por afinidade que os responsáveis a escolhem como confidente.

No entanto, essa situação não é bem vista por suas colegas de trabalho, conforme este seu relato:

As meninas [as colegas] mesmo falam assim comigo: “Cê dá muita atenção pra essas mães, ocê fica dando muito papo pra elas, chega de papo, entrega o menino, bom dia e vai embora”. Mas, eu não sinto bem fazer só isso. (Mariana, out., 2004)

Mariana acredita que, se estabelecesse uma relação mais formal com os pais, ela não se sentiria bem, pois considera que estaria fazendo menos do que gostaria e poderia fazer pelos responsáveis. Diante de sua posição e das críticas das colegas, ela se indaga: *“Eu não sei se tô fazendo certo, se eu tô fazendo errado.”*

A educadora acredita que, embora antigamente os responsáveis esperassem que a creche apenas alimentasse seus filhos, hoje a maioria quer, principalmente, que a creche *cuide bem* da criança. Além disso, os responsáveis esperam que a criança aprenda muitas coisas e que possa receber muito carinho. Com relação a essa última expectativa, Mariana tem opinião formada. Ela os recrimina dizendo que o carinho da educadora não substitui o carinho na família. Ela se mostra indignada e diz que não existe substituição para tal coisa, revelando a importância que atribui à relação entre pais e filhos. Percebo aí um registro da carência de sua infância.

Pelo que pude observar ela dava muita importância aos responsáveis pelas crianças e procurava aproximar-se sempre que possível. Seria essa postura uma forma de mediar o relacionamento entre o responsável e a criança?

5.1.6. A sala da educadora

A sala onde Mariana trabalha tem aproximadamente vinte metros quadrados, com uma janela que ocupa quase a largura total da parede dos fundos. A janela é gradeada e dá para um corredor, que fica entre o muro divisório do lote e o prédio.

Pendurados na grade ficam seis velotróis, dois penicos de plástico e cabides com as toalhas das crianças. Os velotróis, diferentemente dos penicos, não estão ao alcance das crianças. Estes são usados, geralmente, pela criança que ainda não tem autonomia para ir ao banheiro sozinha, ou mesmo acompanhada pelo colega. A figura a seguir, mostra essa parte da sala.

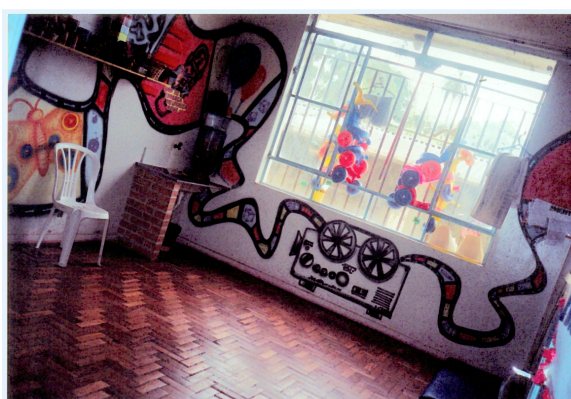


Figura 9.: Vista parcial da sala.
Fonte: Registro de pesquisa de campo – 2004

Na sala, há uma pia de um bojo; em cima dela fica um filtro e, sobre ele, uma vasilha com copos plásticos. Há, ainda, de encontro à outra parede, próximo à porta

da sala, um armário do tipo guarda-volumes, onde são colocados os pertences das crianças, brinquedos, produtos de limpeza e outros materiais de uso da sala. Ao lado desse armário, há uma mesa de madeira que, embora destinada à educadora, normalmente é usada para colocar sobre ela colchão, cadeirinhas e brinquedos, entre outros objetos, conforme pode ser observado na figura abaixo.

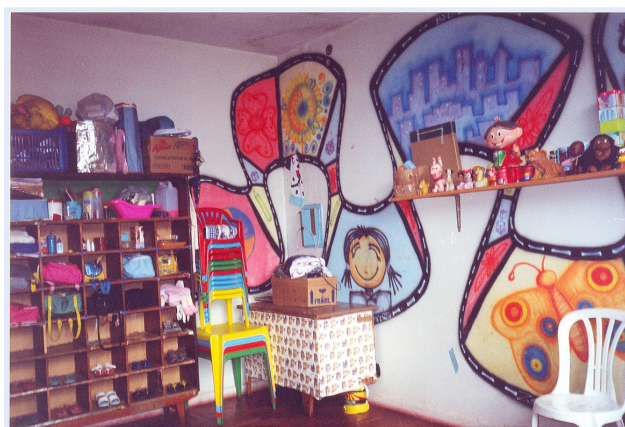


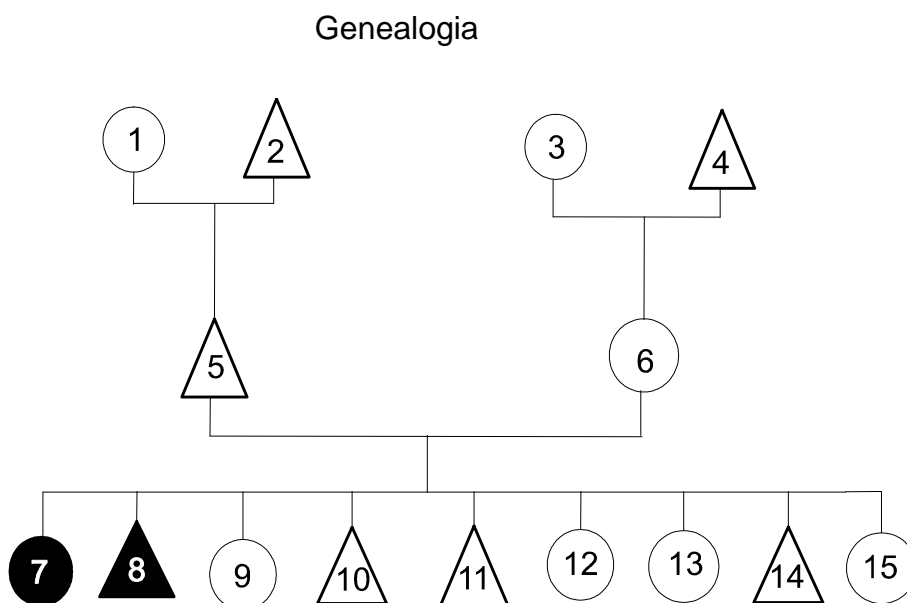
Figura 10.: Vista parcial da sala.
Fonte: Registro de pesquisa de campo – 2004.

Atrás da porta, estão afixados alguns cartazes com informações sobre as crianças e bilhetes recebidos ou emitidos pelos pais ou pela creche.

As quatro paredes da sala são pintadas de grafitismo. O desenho se assemelha a uma fita de cinema, com uma figura em cada slide (meninas superpoderosas, cogumelo, flor, dado, lápis, balão e uma menina). As cores das figuras variam em cada quadro, com prevalência do vermelho, do amarelo e do preto.

Num desenho esquemático da sala, visualizam-se o centro livre e, ao redor, o material de uso. Partindo da idéia, segundo Dayrell (2001, p.147), que o espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa, possa apreendê-la na geografia da sala de Mariana: sua organização demonstra, em síntese, a importância da garantia de espaço para as crianças brincarem.

5.2. A educadora Lígia



Legenda	
1. Avó paterna (dona de casa, sem informação).	10. Irmão (porteiro de escola, ensino médio)
2. Avô paterno (minerador, sem informação).	11. Irmão (microempresário, ensino médio)
3. Avó materna (dona de casa, sem informação).	12. Irmã (costureira, ensino fundamental incompleto)
4. Avô materno (minerador, sem informação)	13. Irmã (gerente administrativo, ensino médio).
5. Pai (minerador, alfabetizado)	14. Irmão (vidraceiro, ensino fundamental incompleto.)
6. Mãe (dona de casa, alfabetizada)	15. Irmã (açougueira, ensino médio)
7. Irmã (falecida)	
8. Irmão (falecido)	
9. Lígia (Professora, ensino médio)	

Figura 11: Diagrama familiar de Lígia

Fonte: Dados da pesquisa

Lígia, 44 anos, negra, solteira, tem porte físico esguio; é magra e alta. É a filha mais velha dentre seis irmãos. Ela diz ter muita preocupação com todos eles e se reconhece como uma referência na família.

Seu pai foi trabalhador na mineração e na lavoura, e sua mãe, dona de casa e depois doméstica. No que se refere ao desenvolvimento de leitura e escrita, pode-se dizer que são analfabetos funcionais. Como mostra o diagrama⁴⁷ acima, a maioria de seus irmãos possui escolaridade de ensino médio completo e assume ocupações das quais a educadora se orgulha. Ela considera que a família tem conseguido melhorar muito sua condição de vida.

Lígia passou parte da infância no interior de Minas Gerais, em Itabira e Catas Altas, vindo depois morar na região metropolitana de Belo Horizonte. Desde os dez anos de idade, mora no mesmo bairro onde a ASAC está instalada. Conheceu a creche ainda na infância, quando lá deixava seus irmãos mais novos. Atualmente, uma de suas sobrinhas, por quem demonstra grande afeição, é usuária do berçário da ASAC.

Lígia teve seu primeiro trabalho remunerado aos quinze anos, como babá; depois foi comerciária e operária numa fábrica de bolsas e cintos. Em 1997, foi prestar serviço na ASAC, no setor de limpeza, passando em seguida para a função de educadora.

Lígia utiliza seu tempo extratrabalho cuidando de sua mãe, fazendo caminhadas e assistindo, diariamente, a um jornal e novela em um canal aberto. Nos finais de semana, participa de atividades festivas e esportivas do bairro. É

⁴⁷ A educadora declarou ter dez irmãos, entretanto não ficou esclarecida a posição de dois falecidos ainda quando criança, por isto eles não aparecem no diagrama.

admiradora de pagode⁴⁸ e costuma freqüentá-lo no próprio bairro. Entretanto, tem se ausentado desses encontros nos últimos meses, devido à ocorrência de brigas freqüentes. Eventualmente vai ao clube e, mais freqüentemente, à casa de colegas.

Há muitos anos, aos domingos, ela trabalha em sua barraca de churrasco e bebidas, instalada no campo de futebol da comunidade. Dessa forma, ela acompanha os jogos, os acontecimentos do bairro e aumenta sua renda. Na época da pesquisa, declarou que seu projeto para 2005 seria voltar a jogar futebol.

Na entrevista que me concedeu, apesar de ter concordado em participar da pesquisa, ela mostrou-se mais reservada, respondendo, às vezes, com monossílabos sem detalhar os acontecimentos ou as posições relatadas.

5.2.1. Infância e adolescência

Infância foi muito pouca.[...] eu quase não tive infância nenhuma. Toda vida eu tive que ajudar a olhar os irmãos.

Lígia nasceu em Itabira, no interior de Minas Gerais, e foi a terceira de uma prole de onze filhos. Ainda na infância, assumiu o lugar de filha mais velha, diante da morte da primogênita, e viveu a perda de mais três irmãos, acometidos por pneumonia. Recorda que todo ano sua mãe tinha um menino. Apesar de ter vivido a morte de quatro irmãos, a lembrança que ficou foi do “*tanto de menino*” que nascia. Assim, ela se expressou em relação aos que sobreviveram: “*Minha mãe tinha um monte de menino sobrou foi sete, porque os outros morreram*”.

⁴⁸ Reunião informal em que se cantam ritmos populares, principalmente samba, com acompanhamento de percussão, cavaquinho, violão, etc. (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).

Seu pai foi minerador em Itabira e depois em Catas Altas, ocasião em que a família passou a morar na zona rural. Do tempo em que morou em Catas Altas, recorda que ela, os irmãos mais velhos e o pai assumiam o trabalho sazonal na lavoura de café. Fora da época de colheita de café, ela brincava olhando os irmãos mais novos, às margens de um rio, enquanto o pai garimpava. Nesse espaço, construía brinquedos com areia e argila e fazia bonecas de folha de bananeira.

Mais tarde, vieram morar na cidade de Contagem, e seu pai foi trabalhar numa fábrica. Logo depois, ele conseguiu comprar um lote, com dois cômodos, na região Noroeste de Belo Horizonte. Dessa forma, ela nos relatou o empenho do pai em instalar a família na cidade e, ao mesmo tempo, as dificuldades vividas. Afinal, eram nove pessoas ocupando um pequeno espaço.

O processo de escolarização de Lígia começou em Itabira, continuou em Catas Altas e foi interrompido com a mudança para Contagem, por não encontrar vaga em escola. A educadora só voltou a freqüentar escola por volta dos dez anos, devido à falta de vaga⁴⁹ nas escolas públicas, e não pela falta de compromisso de sua mãe com seus estudos, conforme ela destacou. Aliás, ela ressaltou o empenho da mãe para que todos os filhos estudassem pelo menos até a quarta série: “[...] *minha mãe nunca deixou a gente sem escola, pelo menos até a quarta série*”.

A importância do estudo para a família é observada por Charlot (1996) em sua pesquisa sobre a relação com o saber e com a escola dos jovens de camadas populares. Segundo o autor, a mobilização desses jovens em torno da escola ocorre por várias razões e, principalmente, pela demanda familiar.

⁴⁹ A universalização do atendimento escolar das crianças a partir de sete anos, no Brasil, é recente, entretanto a educadora demonstra, ainda hoje, não ter essa leitura. Afirmou, em entrevista, que “*quando eu vim para cá não tinha vaga para mim na escola*”.

A demanda familiar funciona como motivo principal da mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes apesar das vicissitudes da história escolar. [...] suas famílias são *tecnicamente* despreparadas para ajudar os filhos nos deveres. Mas, é a força de uma demanda familiar inscrita na rede das relações familiares, mais do que a ajuda técnica dada pelos pais, que sustenta a mobilização dos jovens em relação à escola.(CHARLOT, 1996, p.56;57)

Em relação à importância da figura materna, Charlot (2000) critica os estudos que pautam o desempenho escolar do filho pela influência da posição social da família, que tem como indicador a categoria socioprofissional do pai. O autor argumenta que muitas pesquisas mostram que quem acompanha o filho é, sobretudo, a mãe, e que sua categoria socioprofissional é diferente da do pai.

Depois de matriculada, Lígia foi estudar em uma escola estadual⁵⁰, da qual guarda boas recordações. Diz que o melhor tempo de sua infância foi vivido nessa escola e acredita que teria se formado caso nela tivesse permanecido. Recorda que gostava de ir sempre muito limpa e arrumada à escola: [...] *“eu lavava o meu uniforme dia sim, dia não. A blusa, eu lavava todo dia pra não ficar com cecê. Que eu tinha a maior vergonha se alguém falasse que eu tava com cecê”*. O uniforme, pelo qual tanto zelava, fora doado por sua professora.

A professora também lhe repassava roupas e a vitamina (leite em pó distribuído pela L.B.A) que era doada à escola. Recebia uma cota maior de vitamina, pois sua professora lhe dava as cotas destinadas a pessoas que não as procuravam. E isso a deixava feliz pois, na época, só seu pai trabalhava. Eis o seu depoimento sobre essa professora:

⁵⁰ Essa escola é referência de ensino no município de Contagem. Foi constituída numa parceria do Estado com uma congregação religiosa católica, e sua diretoria e corpo docente são formados por professores religiosos e leigos. O prédio dessa escola se diferencia do padrão da maioria, pois oferece uma diversidade de instalações bem equipadas.

Ela [a professora] me ajudava demais. Eu tinha pouca roupa, minha mãe tinha um monte de menino... ela arrumava roupa, dava uniforme... eu lavava bem lavadinho, passava bem passadinho, pra mim ir arrumadinha. Ia pra escola com o cabelo penteadinho, e ela ficava me elogiando e as outras professoras também gostavam muito de mim. Aí eu conversava muito com ela. Quando o meu avô morreu, mesmo, ela foi lá na minha casa me visitar, sabe? Aí eu tinha muita amizade com ela, gostava muito dela, eu gostava muito do jeito que ela me tratava (Lígia, nov., 2004).

A escola supria em parte, suas necessidades de alimentação e vestuário, e Lígia se portava de maneira condizente com a expectativa da professora: “*era uma aluna boa pra caramba*” e se apresentava da forma que percebia ser valorizada naquele ambiente. Ela recebia reforço positivo da professora, por sua preocupação com a higiene pessoal e a aparência, que parece ter sido a forma encontrada por ela para superar os aspectos raciais e sociais (negra e pobre) e chamar atenção para si, positivamente, assumindo os valores reconhecidos naquele contexto.

Nessa escola, foi possível ser cuidada e apropriar conhecimentos. Quando se referia aos conteúdos ensinados, Lígia valorizava aqueles relacionados às habilidades manuais, sem referir-se aos conteúdos mais intelectualizados:

A escola que eu gostava era desse colégio. Lá mexia com horta, aprendia a fazer as coisas, bordar, pintar. Às vezes, dia de sábado, eu ia lá. A melhor infância que eu tive foi lá nessa escola. Porque lá, no tempo de aula, a gente fazia as coisas, em casa não dava tempo. (Lígia, nov., 2004)

Mesmo depois que a família se mudou para a região Noroeste de Belo Horizonte, Lígia ainda permaneceu por algum tempo nessa escola, mas a distância, o trajeto perigoso e o tempo gasto no deslocamento levaram sua mãe a pedir sua transferência para uma escola próxima da nova casa. Ela se ressentiu de ter saído dessa escola e contou que “*de vez em quando, ia lá ver a professora*”.

Lembrando de Charlot (1996), compreendo que a mobilização de Lígia em relação à escola está atrelada, também, ao seu relacionamento com a professora,

que a assistia em suas necessidades e a ensinava. Portanto, sua relação com o saber era mediada por essa professora. Também encontro reforço dessa idéia na literatura de Queirós que ao se referir à relação de seu personagem com o saber, escreve: “Antônio como os outros meninos, não se importava em saber muito. Todos gostavam de saber mais para agradar a professora” (QUEIRÓS, 2003, p.78).

Logo depois de ter concluído as séries iniciais do ensino fundamental, Lígia começou a trabalhar numa casa de família. Disse-me que devia ter cerca de quatorze anos, quando foi ser babá na casa de uma médica. Nessa época, ela sentiu a premência do trabalho, pois precisava complementar o orçamento familiar uma vez que sua mãe deixara de trabalhar devido a problemas de saúde.

Lígia, mais uma vez, substituiu a mãe. Quando mais nova, ficava em casa “*olhando os irmãos*” para que ela pudesse trabalhar; depois, assumiu o trabalho remunerado, quando a mãe não se encontrava mais em condições de exercê-lo. Apesar disso, Lígia deu continuidade aos estudos até a 6ª série do ensino fundamental, quando, por volta dos dezessete anos, “*escolheu só trabalhar*”. Segundo ela, foi a partir de sua contribuição e da dos irmãos que a situação financeira em sua casa começou a melhorar porque “*antes eram muito pobrezinhos, não tinham as coisas, pois era só o pai que trabalhava pra colocar as coisas dentro de casa*”.

A respeito dos irmãos, ela contou que toda a vida acompanhou, de perto, os acontecimentos que os envolviam. Assim, ela se expressa acerca desse seu envolvimento: “*Se acontece alguma coisa, eu quero resolver logo, tomar conta... Toda vida. [...] igualzinho mãe*”. Comentando sobre sua preocupação com os irmãos e sobre ser referência no grupo familiar, ela explica que, mesmo que ela relutasse

em assumir essa posição, seu pai lhe delegava o papel de porta-voz nas intervenções com os irmãos:

Ah, meu pai toda vida ficava assim: “Fala isso com o fulano, fulano tá fazendo isso, fala isso com ele”. Aí eu falava: Pai, você que é o pai, eu não tenho filho não. “Não, é você que vai falar (Lígia, nov., 2004).

Na época da entrevista, manifestou-se sentir cobrada, pelos irmãos, para atender suas demandas e, se atende a uma e não a todas, logo lhes dizem que está “*de proteção com o outro*”. Dessa forma, Lígia chama para si o lugar daquela mãe, que cuida de todos.

5.2.2. A inserção na escola e no trabalho

A melhor infância que eu tive foi lá nessa escola. Toda vida eu trabalhei, nunca fiquei sem trabalhar.

Mesmo antes de conhecer o *mundo da escola* e depois, paralelamente a ele, a educadora conviveu com o mundo do trabalho. Brincava olhando os irmãos mais novos, acompanhava o pai na colheita de café e, enquanto a mãe trabalhava, levava o irmão à escola, ficava com os outros e ajudava no para-casa. Quando adolescente, inseriu-se no mercado de trabalho e não mais saiu.

A preocupação da mãe de Lígia de que os filhos estudassem pelo menos até a 4ª série (séries iniciais do ensino fundamental) conforme dito anteriormente, rendeu frutos: a maioria dos filhos estudou, além de sua expectativa, ainda que alguns tenham concluído os estudos na idade adulta, inclusive Lígia, cujo percurso

escolar foi irregular, freqüentou quatro escolas e não concluiu o ensino fundamental na adolescência.

A educadora considera ter sido boa aluna e associa sua infância ao tempo que viveu na escola em Contagem. Posteriormente, em uma escola de Belo Horizonte, ao decidir deixar de estudar, encontrou resistência de uma professora, que a aconselhou a concluir, pelo menos, o ano letivo. Entretanto, naquela época, estava determinada em sua decisão, conforme me disse: *“Eu fiz a sexta série, até outubro, a professora falou que eu ia passar de ano, eu não quis terminar, aí eu parei e não estudei mais”*. Assim, pareceu-me que ela quis mostrar que a sua saída da escola se deu, principalmente, por sua deliberação, e não por questões de aprendizagem. Além disso, revelou-me que não mais priorizava a escola como projeto de melhoria de vida. Isso é compreensível pois, no contexto de sua vida, a necessidade da sobrevivência não lhe permitia esperar o tempo da formação escolar para vislumbrar um trabalho melhor.

Depois que começou a trabalhar, Lígia achou desnecessário continuar estudando. Além disso, *“tinha preguiça de sair de casa de noite”*. Entretanto, solicitava das irmãs que *“são estudadas”* que *“passassem coisas”* para ela fazer. Dessa forma, não se distanciou da escrita e da leitura, demonstrando haver reformulado sua relação com o saber, agora não mais institucionalizado. Com o passar do tempo, foi se confirmando para ela que não fazia sentido estudar, e a isso se juntou o fator da idade:

Ah, não vou estudar de noite, não, já tô trabalhando já tá bom. Eu ficava assim: “Já tô véia mesmo, já fiquei esse tempo todo sem estudar, não vou estudar mais não[...]” (Lígia, nov., 2004, grifos meus).

A opção de estudar e trabalhar é pouco favorável para a camada mais pobre. considerando que as condições de trabalho, em geral, não facilitam conciliar as duas atividades. Além disso, existe um entendimento quase consensual de que o trabalho deve ser reservado aos adultos, e de que a educação escolar compete às crianças e aos adolescentes. “Neste cenário, sem desconsiderar a pertinência da questão, o trabalho já se configura como algo que faz oposição à educação, ao lazer e à cultura” (SANTOS; FERREIRA, 1996, p.22).

Por estudar, tradicionalmente, entende-se o processo de escolarização numa determinada fase da vida – infância e adolescência –, com o objetivo de conseguir um bom emprego na idade adulta. De acordo com esse ponto de vista, para o sujeito adulto-trabalhador, o retorno à escolarização se esvazia de sentido. Além disso, não existe uma política pública de incentivo à escolarização do adulto. Atualmente, um dos fatores que tem servido de estímulo ao estudo é a concorrência no mercado de trabalho e, no caso das educadoras da infância, também a obrigatoriedade estabelecida pela Lei Federal nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com efeito, Lígia retomou seus estudos quando isso lhe foi imposto como condição para sua permanência na ASAC. Ainda assim, teve dúvida quanto a deixar seus compromissos familiares para voltar a estudar. Foi uma colega da creche que a alertou para a oportunidade de resgatar seus estudos: “*Você não tem que chegar em casa e fazer janta, você não tem marido, você não tem filho para cuidar, você não tem vergonha, não?*” Na mesma época, a coordenadora pedagógica também se empenhou em uma campanha para ela e outras educadoras retomarem os estudos. Lígia, quando da entrevista, fez a seguinte avaliação: “*Eu fui [fazer o curso], depois*

eu arrependi e hoje agradeço a ela [à coordenadora pedagógica], depois que eu fui pro CFEI”.

Ela acredita que o curso serviu para atualização em questões sobre educação infantil, pois, *como ser educadora*, ela aprendeu foi na creche. Dessa forma, ela reafirma que, na sua formação profissional, a escola/curso não foi preponderante. Retomo aqui uma fala da educadora que afirma que, na adolescência, *“teria formado se não tivesse saído”* da escola que era sua referência. O tempo passou e ela saiu da escola; portanto, os espaços de formação foram outros.

Aliás, ela deixou esse fato diferenciado quando se referiu *“aos aprendizados da creche e aos ensinamentos do curso”*. O curso surge como *“uma oportunidade”*, e não como necessidade de formação. Portanto, fazer opção pelo curso significou reafirmar seu desejo em continuar no trabalho de creche. Ela destacou ter aprendido, no curso de formação, a ficar atenta à maneira de falar com as crianças e a melhorar a escrita, e ressaltou a importância das oficinas.

Antes do curso, ela fazia uso de expressões de sentido irônicas para chamar atenção da criança. Hoje, ela reconhece que isso é incorreto. Ainda assim, pude observar a educadora usando, ocasionalmente, essa forma para chamar atenção das crianças. Por exemplo, quando uma criança disse que estava namorando, Lígia escutou e repreendeu a criança em tom de ironia: *“Está mesmo na época de todo mundo namorar [...]”* (Caderno de campo, 26. out. 2004).

Em relação à importância dada às oficinas, resgato a idéia de que a forma também é conteúdo e, portanto, passível de aprendizagem. As oficinas colocam o conteúdo mais próximo de questões vividas e possibilitam a construção de alternativas para sua aplicação⁵¹. Além disso, recupero a lembrança da educadora

⁵¹ Quanto a uma forma de trabalhar com as oficinas, menos prescritiva, ver relato de Nicolau (2002).

dos conteúdos escolares que lhe foram significativos na infância: “*aprender a fazer as coisas*”.

Lígia havia deixado a escola por volta dos dezessete anos, quando foi trabalhar para complementar a renda familiar. Trabalhou quase uma década na função de babá. Depois, foi comerciária e operária de uma fábrica de bolsas e cintos por muito tempo. Quando ficou desempregada, anunciou para uma amiga e funcionária da ASAC que gostaria de trabalhar lá, por gostar de crianças. Logo depois, recebeu o convite da coordenadora da instituição para fazer uma substituição. Assim, em 1997, aos trinta e nove anos, assumiu uma função no setor de serviços gerais.

Depois de três anos nessa função, foi indicada para trabalhar diretamente com as crianças. Em entrevista, Lígia, atribuiu essa indicação, acatada pela diretoria, ao reconhecimento das mães e da coordenação, ao seu “*bom relacionamento*” com as crianças:

[...]as coordenações e a diretoria me chamou e falou que tinha um tanto de mãe falando, que eu tava na limpeza, pra me colocar diretamente com as crianças, que as crianças tudo gostava de mim.(Lígia, nov., 2004)

Dessa forma, em 2000, foi dada à Lígia a possibilidade de escolher entre ser educadora no berçário ou no apoio. Ela fez a opção pelo berçário, onde permaneceu durante três anos.

Em 2003, ela informou à diretoria que gostaria de trabalhar com as crianças maiores. Seu pedido justifica-se pelo fato de, na época, estar freqüentando o Curso de Formação de Educadora da Infância (CFEI) e desejar assumir “*sozinha*” um grupo de crianças. Assim, o curso, ainda que não tivesse sido a base de sua formação, lhe garantiu autoridade e a encorajou a assumir uma turma. A diretoria,

por sua vez, autorizou que ela assumisse a função de educadora-apoio, garantindo-lhe, uma atuação mais individualizada com o grupo de crianças.

Em 2004, ela quis trabalhar sozinha com uma turma, pelo fato de ter concluído o ensino médio com habilitação no magistério da educação infantil. Assim, pela primeira vez, ela foi a responsável direta pela coordenação de um grupo de crianças. Uma vez certificada, ela se sentiu autorizada a coordenar o trabalho de uma turma.

Lígia atribuiu à creche muito de seu aprendizado, tanto em relação às crianças quanto na relação com os adultos. O aprendizado a que ela dá mais importância, em relação ao ambiente de trabalho, foi a convivência social, seguido pelo cuidar e ensinar. Ressaltou, no que se refere ao primeiro aspecto, o saber ouvir e falar, o saber compreender e o saber relacionar-se. Ela atribuiu esse aprendizado à ASAC, devido ao número de pessoas adultas com as quais passou a conviver, experiência que não tivera nos trabalhos anteriores.

Referindo-se às crianças, considerou que trabalhar com um grande número não lhe trouxe muitas dificuldades, pois “*com as crianças maiores eu já tinha um certo saber*”. Entretanto, enfrentou maiores desafios no cuidar dos bebês.

Concluindo, interpreto o processo vivido por Lígia como conquista do seu reconhecimento como educadora, por diferentes setores da ASAC e, também, por sua busca de se afirmar como tal.

5.2.3. A educadora na creche

Sou uma professora.

Lígia demonstrou que sua convivência com a ASAC em anos anteriores caracterizou-se por uma postura de passividade, ao narrar, por exemplo, que, na infância, freqüentava a instituição quando convidada, assim como aguardou um convite para trabalhar lá. Entretanto, ao se tornar educadora, ela passou a fazer pedidos à diretoria, definindo, justificadamente, o lugar onde queria atuar dentro da ASAC e demonstrando uma mudança em sua postura.

Com o argumento de que gostava muito de trabalhar com criança, Lígia solicitou de uma amiga e funcionária da ASAC que lhe arrumasse trabalho na creche. Este era o argumento explícito que a autorizava a trabalhar em creche. Entretanto, implícita, estava a sua experiência em cuidar de seus irmãos e em trabalhar como babá na casa de uma médica. Ela confere, prioritariamente, à creche, bem como às suas colegas, o mérito por seu aprendizado como educadora; ao CFEI, credita “*uma atualização*”.

Atualmente, Lígia se define como professora, pelo fato de ensinar às crianças “*o Português, a Matemática, o desenho, a pintura, em alfabetizar e de ser responsável por uma turma*”. A educadora manifesta essa posição pela adoção de vários comportamentos convencionalmente atribuídos à figura do professor. Por exemplo, ela faz questão de tomar assento à mesa da professora, que fica no centro e na frente da sala. Ela costuma assentar-se à mesa enquanto as crianças estão desenvolvendo alguma atividade. Nesse lugar, ela se ocupa em escrever, ler e organizar algum material.

Observo que Lígia estabelece uma relação diferenciada com as crianças de sua turma e com as demais. Com as crianças de sua turma, ela é exigente e rígida com a disciplina, enquanto com as demais, sua relação é mais solta. Esse assunto eu abordei com ela, entretanto, não reconheceu esse tratamento diferenciado.

Refletindo sobre esse tema, aponto algumas questões. Por exemplo: Que pressupostos estariam presentes na forma de relacionamento dessa educadora com a turma? Seria esse o modelo da relação professor-aluno? Poder-se-ia pressupor que essa forma afetiva de se relacionar com as crianças comprometeria o controle sobre a turma?

Referindo-se ainda à questão do relacionamento, a educadora deu mostra de valorizar e de manter um controle disciplinar sobre a turma. Assim ela exerce a sua função: sendo uma educadora atenta e rigorosa com os alunos e seu espaço de trabalho.

Em conversas com Lígia, pude perceber que construíra a idéia de que creche é lugar de trabalho para quem gosta de criança e onde se aprende a ser educadora. Portanto, para ela, a creche é um espaço onde é possível aprender trabalhando. Aliás, considera que esse aprendizado não termina nunca, “*é por toda a vida*”. Para ela, a creche, atualmente, tem uma função bem diferente da que tinha tempos atrás. Antes, a creche era o lugar onde se “*tomava conta*” das crianças; hoje, é o espaço onde se “*cuida, educa e ensina as crianças*”. Numa referência a essa mudança, ela disse que “*não existia a palavra cuidar; era tomar conta*”.

Apesar de a educadora ter incorporado os novos termos da educação infantil e acrescentado ao binômio oficial o *ensinar*, sua postura ainda é impregnada do *tomar conta*. Percebi isso quando, por exemplo, ao definir o que é cuidar, ela o

restringiu a uma determinada direção. Assim, ela definiu o cuidar: “*Cuidar é prestar atenção, observar, olhar, chamar a atenção, ver se tem alguma coisa errada*”.

Em última análise, a educadora exerce as funções que ela entende serem designadas ao educador, imprimindo à concepção de cuidar, em assegurar a integridade e o bem-estar físico; à de educar, um controle disciplinar; à de ensinar, transmissão de um conteúdo escolarizado.

Entretanto, atualmente, Lígia por exercer a função de ensinar se percebe professora, conforme afirma no seu relato:

[...] por trabalhar com as crianças e ensinar as crianças. Eu não tô numa escola, não tô ensinando elas, assim, igual, lá na escola. Mas na sala eu ensino as crianças a matemática, o português, desenho, a pintura. Então sou uma professora. (Lígia, nov., 2004)

5.2.4. A educadora e a criança

[...] o cuidar está em todo momento. [...] eu ensino as crianças.

Lígia demonstrou conhecimento do cotidiano e das condições socioeconômicas não só das crianças de sua turma como também de muitas outras que freqüentam a ASAC. Trata desse assunto sem restrições, perante as crianças do berçário, e de forma discreta, perante as crianças maiores. Costuma usar um tom de voz baixo e se distanciar das crianças ao fazer algum comentário sobre elas, percebendo-se um respeito pelos alunos.

Ao anunciar às crianças o que ela vai fazer, observei que, algumas vezes usa o verbo na 3ª pessoa do singular, ausentando-se da ação, como, por exemplo: “*A tia vai buscar água*”; “*A titia vai fazer [...]*”; “*A tia está triste com o [...]*”. Às vezes,

também usa essa forma impessoal para se referir à criança com quem fala, tal como:

“Onde o [...] foi neste final de semana?”

Na creche, era comum a criança tratar a educadora por tia. Apesar de toda a discussão sobre essas relações, parece-me ser algo que fica como registro de carinho. As próprias educadoras, no cotidiano do trabalho, se tratavam, umas às outras, dessa forma.

Observei que a educadora se mostra sempre atenta às ausências e atitudes poucos habituais das crianças. Entretanto, pude notar uma atenção especial para as condições físicas dessas. Pude apreender a importância dada pela educadora a esse último aspecto em várias situações: na preocupação diante de uma criança quieta e/ou muito agasalhada, observando se está febril; na atenção para a criança não se machucar; na preocupação com o tempo de exposição da criança ao sol; no cuidado em estimular a criança a beber água e a ir ao banheiro, entre outras.

Outro aspecto que chamou-me a atenção foi o rigor com que trata a disciplina das crianças. Em sala, ela solicita que a criança fique assentada na cadeira e, durante o descanso, ela indica a posição como a criança deve se deitar. Nas saídas de sala, ela solicita às crianças que façam fila, coloquem as mãos para trás e não sejam barulhentas. Nos momentos de espera, fora da sala, a educadora orienta as crianças para que se assentem em fila e, quando possível, recostadas na parede. Segundo a educadora, fica mais fácil de controlar, *“minha tese é: se todos tiverem assentados eu vejo de lá [de longe]”*. Conta para auxiliá-la na disciplina com o ajudante do dia. Ela escolhe quem desempenhará essa função que é negociada pelo comportamento da criança. Delega ao ajudante do dia, entre outras, a tarefa, de dizer quem são os colegas que descumpriram as recomendações dela em sua ausência. De certa forma, ainda em termos disciplinar, o que a impaciente é o choro

das crianças. Nessa situação, solicita, freqüentemente, à criança que não chore e conte o ocorrido, dando a idéia de que o choro é uma manifestação que deve ser evitada. Entretanto, consola a criança que quer a mãe, explicando-lhe que a mãe precisa trabalhar, logo ela deve deixá-la ir trabalhar.

Mesmo trabalhando com as crianças pequenas Lígia anuncia, no início do encontro, quais atividades serão desenvolvidas naquele dia, porém nem sempre elas são cumpridas tal qual anunciado. Todavia, na maioria das vezes, ela justifica as mudanças, demonstrando respeito pelas crianças. As atividades propostas às crianças, tanto em sala como fora (pátio, brinquedoteca, etc.), ocorrem sem uma contextualização. Ela as propõe como algo que deve ser executado, não sendo previsto o planejamento nem a elaboração da atividade com as crianças. Dessa forma, ao final da tarefa, ela se coloca na posição de conferente da atividade executada.

Raramente, a educadora reflete sobre o trabalho desenvolvido pela criança. Além disso, não demonstra envolvimento pelo desempenho das crianças nas atividades propostas por ela, nem nas de iniciativa das crianças. Entretanto, costuma perguntar se gostaram da atividade. Ela diz que lhe traz “*muita satisfação*” quando “*passa um trabalho e todos fazem*” apesar de reconhecer que isto é “*difícil de acontecer*”, pois sempre há um ou outro que não quer participar daquela atividade.

A situação descrita acima foi estudada por Goulart; Wolff (2005), em sua pesquisa na qual discutem a *noção de participação*, que, tradicionalmente, é reconhecida quando a criança está “na tarefa proposta”. Os autores relatam o quanto as professoras do grupo pesquisado “se sentiam mais à vontade de interagir com as crianças que se encontravam alinhadas com o que havia sido planejado por elas”.

Mesmo interagindo pouco com a criança, a educadora pressupõe a necessidade de sua presença durante a atividade. Pude identificar isso quando ela, diante da premência de outra tarefa que a solicitava, suspendeu a atividade anunciada e deixou as crianças brincando. Para brincar pressupõe ser desnecessária sua interação com as crianças.

Ademais, pareceu-me que ela é pouco atenta à relação criança-criança, àquilo que eles criam ou buscam criar. Percebi isso, quando deixava as crianças brincarem sem interagir. E, também, quando não escutava as interações criança-criança diante de algum acontecimento. Exemplifico com esta situação: uma criança chorava enquanto Lígia organizava a projeção de um filme; muitas crianças se voltaram para a que chorava e a consolavam dizendo: “*Não chora não, deixa sua mãe trabalhar*”. Lígia, nesse instante, pediu o silêncio das crianças e começou a projeção. (Caderno de campo, 4.nov. 2004).

E, finalmente, observei, durante o trabalho de campo, que em sala as crianças permaneciam em pequenos agrupamentos fixos, com prevalência de um sexo. No caso, eram quatro agrupamentos de quatro crianças. Um agrupamento tinha só meninas; dois, só meninos, e um agrupamento contava com dois meninos e duas meninas. Assim, pude observar que a educadora faz uma separação das crianças por sexo reafirma a divisão social de papéis por sexo. Isso se confirma quando a educadora, por exemplo, determinava: “*bola para os meninos e bonecas para as meninas*” ou, diante de uma disputa pela bola entre duas crianças, dizia ao menino: “*Não dá para querer a bola só para você. Além disso, já é homem e tem que parar de chorar*” (Caderno de campo, 6 out.2004).

5.2.5. A educadora e os responsáveis pela criança

Eles vêem a gente também de outro jeito, têm confiança no trabalho da gente.

Lígia entende que a relação dos pais com a creche e com as educadoras mudou. Antes, eles tinham a creche como um lugar onde deixar as crianças. Ela considera que os pais não tinham respeito pelo trabalho das educadoras. Entretanto, o trabalho que vem sendo desenvolvido na ASAC os fez mudar essa posição. Atualmente, eles participam muito mais das atividades organizadas pela ASAC (reuniões, comemorações e outros eventos), têm confiança no trabalho da educadora e respeitam-na.

Vale lembrar que na maioria dos dias em que acompanhei o trabalho da educadora, quem recebia as crianças de sua turma era uma outra educadora, devido ao horário de trabalho de Lígia. Normalmente, ela tem contato com os pais no horário da saída das crianças.

5.2.6. A sala da educadora

A sala da turma de Lígia fica no pavimento de cima, tem aproximadamente 20 metros quadrados e fica próximo ao final do corredor. Ali estão distribuídos o seguinte mobiliário: uma mesa e uma cadeira para a professora, 12 colchões, um

armário de aço, duas prateleiras, 4 mesinhas e 16 cadeiras⁵². A foto, a seguir, visualiza um lado dessa sala.



Figura 12: Vista da lateral direita a partir da porta de entrada.
Fonte: Registro de pesquisa de campo.

Nas prateleiras há várias caixinhas, todas encapadas de papel verde, onde a educadora guarda o material de uso das crianças, tais como lápis de diversos tipos, tesoura e régua, entre outros. Em sala há muito mais material escolar exposto e a disposição das crianças do que brinquedos e jogos.

A foto, a seguir, visualiza outro ângulo da sala.



Figura 13: Vista parcial da sala de Lúcia.
Fonte: Registro de pesquisa de campo.

⁵² Em cada cadeira tem afixado o nome da criança usuária.

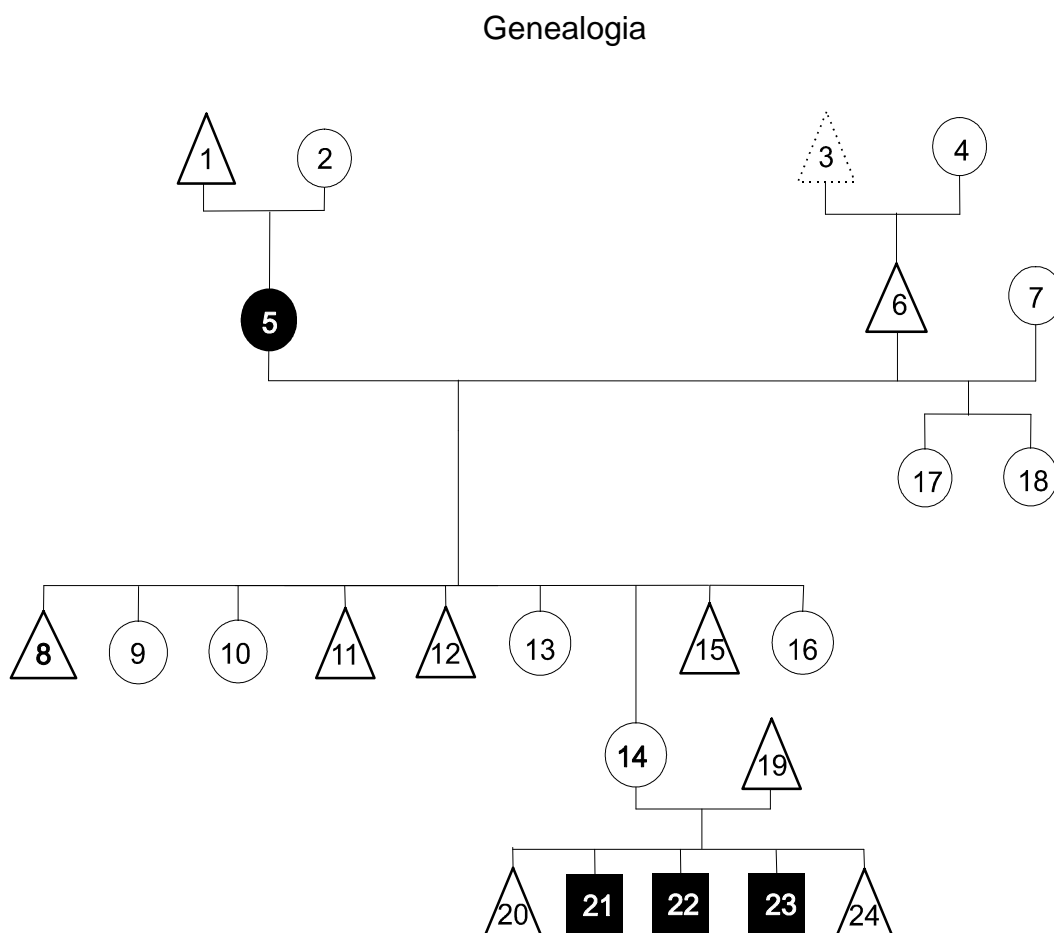
Nas paredes da sala estão afixados vários cartazes que indicam as condições do tempo, o nome do ajudante do dia, a data de nascimento das crianças, a listagem do seus responsáveis, o número de crianças presentes, a rotina da sala e também, cartazes com a apresentação das vogais e dos numerais. Há, ainda, dois painéis; um com o nome de cada criança, usado para afixar o seu trabalho, e, o outro, com as personagens da história dos três porquinhos. É o que visualiza a foto a seguir.



Figura 14: Vista da lateral esquerda da sala em relação à porta de entrada.
Fonte: Registro de pesquisa de campo.

Durante o tempo em que freqüentei a ASAC esse cenário não foi alterado, porém era mantido muito organizado e limpo, pela educadora.

5.3. A educadora Rosa



LEGENDA	
1. Avô materno (sem informação).	15. Irmão (gerente de hotel, ensino médio).
2. Avó materna (professora-leiga).	16. Irmã (doméstica, ensino fundamental incompleto).
3. Avô paterno (sem informação).	17. Irmã paterna (auxiliar de enfermagem, ensino fundamental).
4. Avó paterna (lavradora, sem informação).	18. Irmã paterna (comerciarista, ensino Fundamental).
5. Mãe (dona de casa, alfabetizada).	19. Marido (mecânico de auto, ensino Fundamental incompleto).
6. Pai (lavrador, analfabeto).	20. Filho (comerciante de máquina agrícola, ensino médio).
7. Madrasta (dona de casa, alfabetizada).	21. filho natimorto.
8. Irmão adotivo (lavrador, alfabetizado).	22. filho natimorto.
9. Irmã (comerciarista, alfabetizada).	23. filho natimorto.
10. Irmã (dona de casa, alfabetizada).	24. Filho (estudante, ensino fundamental).
11. Irmão (mestre de obra, alfabetizado).	
12. Irmão (mestre de obra, alfabetizado).	
13. Irmã (auxiliar de enfermagem, ensino médio).	
14. Rosa (professora, ensino médio).	

Figura 15: Diagrama familiar de Rosa
 Fonte: Dados da pesquisa

Rosa, 45 anos, branca, casada, é uma mulher alta e corpulenta. Morou no interior de Minas, na zona rural, até os 13 anos. Conforme mostra o diagrama acima, conviveu com muitos irmãos, todos, no mínimo, alfabetizados. Com exceção do irmão adotivo, todos optaram por uma atividade urbana.

Rosa casou-se aos 15 anos. O marido, que cursou a escola até a 4ª série, é mecânico de automóvel e proprietário de uma oficina no bairro onde mora .

Teve cinco gravidezes, porém, três se interromperam durante a gestação. Seu filho mais velho tem 27 anos, concluiu o ensino médio e é gerente comercial de uma empresa de máquinas agrícolas, profissão que talvez sintetize a do avô materno e a do pai. O filho mais novo tem dez anos e cursa o 2º ciclo do ensino fundamental.

Na última gravidez, aos 35 anos, Rosa foi acometida por uma eclampsia⁵³, que se tornou um marco em sua vida. Atribui a um esquecimento causado pela doença um retrocesso dos seus conhecimentos e habilidades, inclusive relativos à leitura e à escrita. Ainda hoje, ela faz acompanhamento médico e é atenciosa às suas prescrições.

Ela mora, desde a adolescência, no bairro onde a ASAC está instalada. Aliás, morou na mesma rua e conheceu a instituição por intermédio de uma sobrinha que foi aluna do pré-escolar, embora não participasse dos eventos organizados pela associação. Até então, Rosa via a região meramente como *bairro-dormitório*, pois saía cedo para o trabalho todos os dias e só retornava à noite.

Antes de ir para a ASAC, Rosa vivenciou outros espaços de trabalho. Suas primeiras atividades remuneradas foram como doméstica e, depois, como

⁵³ Estado caracterizado por série de convulsões e perda da consciência que pode surgir nos três meses finais da gravidez, durante o parto e na seqüência deste. (Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, Ed. Fronteira, 1988)

balconista. Mais tarde, ela trabalhou em uma academia de ginástica e, em seguida, em uma escola particular de educação infantil e ensino básico. Em 1994, passou a integrar a equipe da ASAC, onde atuou quase exclusivamente no berçário. No ano em que se realizou esta pesquisa, ela atuava como educadora do berçário⁵⁴.

Começou com a função de serviços gerais e pouco depois assumiu a função de educadora. Atualmente, à época da pesquisa, concilia o trabalho diário, em tempo integral, na ASAC com as atividades domésticas. Durante a semana, à noite, costuma assistir a um noticiário e à novela, em um canal aberto de televisão. Nas noites de domingo e quarta-feira, participa de um culto religioso e, aos sábados, de encontros de casais organizados pela igreja evangélica do bairro onde mora.

No seu período de férias, visita os parentes em sua terra natal, no interior de Minas Gerais. Ela diz que não deixa de ir lá, pelo menos uma vez por ano. Pareceu-me demonstrar interesse na revitalização dos laços afetivos e culturais, pelas tantas e significativas lembranças que ela guarda de sua infância e adolescência, vividas nessa região.

5.3.1. Infância e adolescência

Eu sei que meu pai ajudou muito a gente a tá aqui.

Rosa é filha de pais lavradores, proprietários de uma pequena fazenda no interior de Minas Gerais, de onde retiravam a subsistência da família. A sua mãe era descendente de imigrantes alemães. Ela considera a família materna, como

⁵⁴ Na ASAC, o berçário é dividido em dois níveis (I e II). A faixa etária que Rosa atende é de 4 a 18 meses.

detentora de maior capital econômico e cultural em relação à paterna. A sua mãe sabia ler e escrever e foi quem alfabetizou os seus irmãos mais velhos.

Rosa demonstrou orgulho pelo espaço onde passou sua infância e o descreveu como auto-suficiente para a manutenção da família. Havia lavoura, criação de porco e de galinhas, fabricação de cachaça e de farinha, tudo em pequena escala. Ela assinalou a prosperidade do lugar pela presença de energia elétrica, gerada por um motor.

Rosa ficou órfã de mãe aos dois anos de idade. Sua mãe faleceu poucos dias depois do parto de seu nono filho. Diante desse fato, ela sintetiza sua infância como “*muito triste*”.

A família continuou morando na fazenda onde podia contar com a ajuda de parentes próximos para cuidar das crianças. Estes estiveram presentes, cotidianamente, no amparo à manutenção da família de Rosa. A irmã recém-nascida foi criada por uma tia paterna, e a mais velha que Rosa foi morar com os padrinhos algum tempo depois da morte da mãe.

A ausência da mãe os levou a uma reorganização familiar. As tarefas normalmente desempenhadas por ela foram atribuídas à filha mais velha. Entretanto, como havia necessidade de mão-de-obra na lavoura, essa responsabilidade era passada para uma irmã mais nova, tão logo essa fosse reconhecida pelo grupo como capaz. Rosa lembrou que, com muito pouca idade, já tomava conta de seus irmãos mais novos. Dessa forma, possivelmente, houve para ela uma antecipação das atividades normalmente atribuídas aos filhos de lavradores. Nessa direção, a pesquisa de Brandão (1990) sobre a cultura camponesa e a escola rural afirma que:

[...][nos grupos domésticos], todos os integrantes realizam algum tipo de trabalho, desde que estejam em idade e com condições de fazê-lo. Ainda que crianças e mesmo adolescentes possam ser liberados para o estudo durante alguns anos, **a norma é que desde cedo todos se envolvam**, sob as ordens do pai ou da mãe, no *trabalho* da lavoura ou da pecuária, ou nos *serviços* caseiros. (BRANDÃO, 1990, p.43, grifos meus.)

Em entrevista, Rosa recordou quanto o pai a ajudou a elaborar a perda da mãe, através de suas conversas e cantorias. Assim, quando a tristeza a abatia, geralmente no período da noite, o pai a consolava. Ele reunia os filhos menores diante da plantação de alecrim, e dizia:

[...]Ó, sua mãe cantava isso e isso com vocês. A gente chorava e o pai continuava: Ó, sua mãe pediu pra vocês não chorar. Papai do céu tá falando com a mamãe e a florzinha tá falando comigo e eu tô falando com vocês: têm que ficar bonzinho, papai tem que trabalhar, vocês não podem ficar chorando assim. (Rosa, set., 2004).

Em seu relato, Rosa falou sobre o conforto que a chegada do pai e dos irmãos, no final do dia, lhe proporcionava, ressaltando o tempo que o pai dedicava aos filhos.

Ele trabalhava na roça. Ele tinha os empregados.[...], ele tinha o tempo pra nós e o tempo pras pessoas que tavam trabalhando. Quando ele chegava, nó, era uma benção, depois que chegava todo mundo. (Rosa set., 2004)

De sua infância, Rosa recordou, além das responsabilidades assumidas desde muito nova, dos brinquedos e brincadeiras na fazenda. Ela se referiu à gangorra feita pelo pai numa árvore mais baixa; à boneca de milho, confeccionada na época da colheita; à subida em árvore que ele autorizava; às brincadeiras noturnas e ao cantar com a sua presença. Por fim, aos fugazes e culposos banhos no córrego, não autorizados pelo pai.

Rosa estava com uns dez anos quando o seu pai se casou pela segunda vez. Ela teve uma convivência conflituosa com a madrasta. Desta, Rosa recorda que, apesar de cuidar dela e ensinar-lhe as prendas domésticas, a madrasta era extremamente exigente e a maltratava.

Aos 12 anos, por não mais querer conviver com os maus-tratos da madrasta, ela decidiu sair de casa. Entretanto, a saída se efetivou após a morte do pai. Rosa foi morar numa fazenda no Paraná, em companhia da avó paterna. Com a morte da avó, ela retorna a Minas Gerais, passando a morar com uma irmã casada, em Belo Horizonte.

Nessa época, os irmãos do primeiro casamento haviam comprado, com o dinheiro da herança paterna, um lote em Belo Horizonte. Ali Rosa e os irmãos construíram sua casa, onde ela morou por muitos anos. Essa propriedade ficava na mesma rua da ASAC.

Ao retornar do Paraná, com 13 anos, Rosa se insere no mundo do trabalho remunerado e, aos 15 anos, se casa.

5.3.2. A inserção na escola e no trabalho

Ou era para estudar ou era para sair [da ASAC]. Consegui [estudar], sabe, com muita luta.

O tempo de estudo de Rosa, na idade escolar, foi curto, com frequência irregular e concomitante com as atividades domésticas sob sua responsabilidade. Dessa forma, ela explica o fato de não ter concluído a 4ª série do ensino fundamental. Essa situação corrobora uma pesquisa de Brandão entre os moradores

da zona rural. Nessa pesquisa ele constatou que a maioria dos pais pesquisados acreditava que o filho, em idade escolar, devia estudar, mas, contraditoriamente, poderia recrutá-lo para o trabalho em situação emergencial, mesmo com prejuízo de seu desempenho escolar, pois, para muitos deles, a escolaridade “é suficiente, quando o filho dá mostras de ter sido razoavelmente alfabetizado” (BRANDÃO, 1990, p.58). Brandão nos mostra que esse comportamento dos pais se pauta na seguinte idéia: “na vida cotidiana de uma criança rural, os cuidados caseiros e o lazer com os irmãos e famílias vizinhas, importantes experiências de vida e aquisição do saber, são prioritárias em relação ao tempo de estudo na escola”.(BRANDÃO, 1990, p. 57)

Coerente com esse valor, Rosa investiu, de forma mais intensa, nessas outras experiências que na sua escolarização. Somente mais tarde, aos 40 anos, diante de uma exigência do próprio trabalho, ela retomou seu processo de escolarização.

Nos locais onde morou até seus 13 anos, na zona rural de Minas e do Paraná, não havia escola. Com isso, Rosa foi alfabetizada por uma professora leiga, sua prima, que organizava encontros com as crianças da região, a cada ano em uma fazenda. No entanto, Rosa não era freqüente nos encontros de alfabetização e atribui suas faltas não só às suas atividades domésticas, principalmente a de cuidar dos irmãos mais novos, mas também ao fato de priorizar a alfabetização de seus irmãos. Além disso, explica que seu insuficiente desempenho escolar se deve ao fato de não ter em casa alguém para ajudá-la nessa tarefa. Segundo ela, em casa, *“ninguém sabia para me ensinar, então eu não conseguia”*.

Essa explicação, no entanto, parece ambígua, pois, seus irmãos mais velhos foram alfabetizados pela mãe. Possivelmente, não encontrava ressonância do

mundo da leitura e da escrita em casa, uma vez que os irmãos alfabetizados estavam envolvidos com o trabalho nas lavouras. Além disso, não teve o idealizado conforto de ser alfabetizada pela mãe, tal qual seus irmãos mais velhos.

Rosa tem de sua professora uma imagem próxima à da sua madrasta: ela tinha uma boa intenção, porém a tratava muito mal. Eis o seu comentário sobre essa professora:

[...] ela [a professora] queria que a gente lesse e escrevesse.[...]quando ela largava as pessoas tinha que saber ler e escrever. [...] tudo que ela queria era pro bem da gente.[...]o objetivo dela era assim, era ficar brava com a gente, batia, dava palmada, o pai falava, que podia pôr de castigo. Tinha um quartinho lá que eu não sabia os fatos, punha a gente presa no quartinho, a gente ficava lá de joelho lá até a gente aprender. (Rosa, set., 2004.)

Nesse trecho, ela deixa claro que o pai concedera à professora autoridade para lhe aplicar castigos. Embora ela não freqüente uma escola, o comportamento do pai de Rosa é semelhante ao observado por Brandão em sua pesquisa. O autor conclui que, para os pais pesquisados, “o saber da escola completa e requalifica a educação recebida em casa” (BRANDÃO, 1990, p.33). Portanto, essa seria a razão de os pais autorizarem aos professores os castigos, inclusive os físicos.

Nessa época, Rosa não chegou a concluir a 4ª série. Relatou-me que sentira vontade de saber mais quando, aos 16 anos, foi trabalhar em uma academia de dança:

[...] às vezes eu não sabia escrever direito, eu pegava o dicionário que tinha lá [na academia] começava a escrever, olhava, copiava algumas palavras que eu não sabia escrever, eu pensava então: eu vou voltar, mas nunca voltei [...]. (Rosa, set., 2004)

Ela atribui o fato de não haver retornado seus estudos nessa época à dificuldade em conciliar mais uma atividade com o trabalho e as atividades domésticas.

Para além dessa dificuldade – que é concreta – muitos outros elementos desmotivam o sujeito adulto para retomar seus estudos a saber: a falta de uma política de incentivo; a falta de ação pedagógica mais apropriada para essa faixa etária; falta de oferta de vaga em local próximo de casa ou do trabalho; horário mais flexível, entre outros.

Rosa retornou os seus estudos em 2000, aos 40 anos, quando já desempenhava a função de educadora da ASAC. Nessa época, retomar os estudos significou renovar a opção de permanecer na instituição. Caso contrário, não poderia continuar trabalhando lá, em virtude de a Prefeitura de Belo Horizonte exigir o cumprimento do disposto no art. 62 da Lei Federal nº 9.094, de 1996. Esse dispositivo determina que a escolaridade mínima para atuação na educação infantil é o ensino médio com habilitação no magistério.

A propósito, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, ofertou às educadoras de suas creches conveniadas, a partir de outubro de 2000, um curso de Formação de Educadoras da Infância. Para muitas creches e educadoras, esse curso significou uma *oportunidade imperdível*. Ainda assim, Rosa relatou que foi conflituosa sua opção, pois significava ficar ausente de casa e longe do filho por muitas horas durante a semana. Ela entendeu esta opção como abandonar o filho e atribuiu, mais tarde, à sua ausência, a construção de uma relação menos respeitosa por parte do filho, conforme mostra este trecho da entrevista:

[...] parece que não me respeita muito, do jeito que gostaria que ele me respeitasse, o outro me respeita.[...] a escola foi ótima para mim, não é coisa de escola não, eu falo assim: eu tive que abandonar [o filho] com 5 anos para mim tá saindo de casa. Saía de casa às 7 horas da manhã, chegava 10 e meia, 11 horas da noite, quando eu comecei a estudar. (Rosa, set., 2004)

Esse sentimento que se apodera de Rosa -ter abandonado o filho- pude compreender por conhecer um pouco da história de sua infância. Ficou claro em seu relato a importância atribuída aos encontros com o pai e os irmãos, à noite, depois de um dia de trabalho. Possivelmente, esses encontros contribuíram para a elaboração da perda da mãe e, paralelamente a admiração e respeito pelo pai. Além disso, o período da noite, nos costumes dos moradores de zona rural, é o tempo do recolhimento. Romper com todos esses significados relativos à noite, foi mais um desafio para Rosa.

Não posso esquecer, ainda, ao analisar essa questão, uma última pergunta: que sentido a educadora atribuía à nova formação para lidar com as crianças pequenas? Essa formação deveria ser cumprida apenas como imposição para permanecer na ASAC?

Independentemente de todo o conflito vivido para decidir retomar os estudos, Rosa declarou que foi o CFEI que a ajudou a construir uma nova base para sua atuação como educadora. O curso ficou para ela como um marco. Depois dele, ela continuou construindo outras interações com as crianças, os pais e os demais setores da ASAC.

Foi no curso CFEI, aprendi muita coisa boa lá. [...] não ter medo de falar, conversar com os pais, e ter pulso pra dizer assim: eu quero brincar com as crianças, quero fazer isso com as crianças. Se alguém não me ajuda, eu vou fazendo sozinha, entendeu? Aprendi brincadeira, e saber lidar com as crianças mais. Antigamente eu não sabia que criança era tão inteligente igual hoje, depois do curso. Antigamente eu achava assim: Ah, bebezinho, coitadinho..Hoje eu sei que elas são inteligentes, desde pequenininha que elas sabem o que elas querem, e entende o que você fala também. (Rosa, set., 2004)

Rosa teve distintos percursos de trabalho e de escolarização. O primeiro foi ininterrupto ao longo de sua vida, desde que assumiu, ainda criança, as tarefas domésticas e, mais tarde, quando acrescentou a elas, uma atividade remunerada fora de casa. Isso se explica porque o trabalho representava para ela condição de sobrevivência, enquanto a escolarização era um projeto que podia ser adiado.

O primeiro emprego formal foi em uma academia de ginástica no bairro Carlos Prates como auxiliar administrativa, onde permaneceu por seis anos.

Iniciou, em 1980, no seu segundo emprego, em uma escola particular da zona Sul de Belo Horizonte que atendia crianças de 0 a 10 anos, na educação básica. Trabalhava na função de serviços gerais, sintetizando seu trabalho nessa escola na seguinte frase: “[...] *qualquer coisa que precisava eu tava ajudando, menos na faxina*”.

Demitiu-se desse trabalho em 1994, quando retornou da licença-maternidade pelo nascimento de seu filho caçula. Nessa ocasião, a escola a havia retirado de sua função anterior e a escalara para a faxina. Rosa não ficou satisfeita com a nova atividade porque tinha bronquite e não era aconselhável o contato com produtos químicos. Outro fator que influenciou sua decisão de demitir-se desse emprego foi o processo de depressão pós-parto que vivenciou. Seu estado de saúde a impedia de ter o mesmo desempenho de antes e, nessas condições, a escola não se interessava pelo seu trabalho. Como parte fragilizada deste processo, acabou por

pedir demissão. Além de tudo isso, Rosa tinha o desejo de ficar mais próxima, no tempo e no espaço, de seu filho. Assim, buscou alternativas de trabalho no próprio bairro onde morava.

Algum tempo depois de se inscrever na ASAC, ela foi chamada para fazer uma substituição que, bem sucedida, garantiu sua contratação. Inicialmente, foi trabalhar na função de serviços gerais, e recorda que *“tudo que pedia pra fazer, eu fazia, mas qualquer coisa que falava comigo, eu já tava chorando”*. Rosa relatou-me que recebeu apoio das colegas de trabalho, o que contribuiu para superar o seu estado de depressão. Tal qual nos outros empregos, Rosa se colocava solícita a toda demanda que lhe era encaminhada, apesar de se perceber ainda fragilizada pelo seu estado de saúde. Nesse sentido, Sarti em seu estudo antropológico sobre a moral dos pobres, observa essa disposição para o trabalho e ressalta que

[...] a disposição para o trabalho é vivida como uma qualidade positiva, uma dádiva, que compensa as desigualdades sociais. Ela é mesmo percebida como uma vantagem relativa, levando os pobres a considerarem que, em última instância, o rico depende mais do pobre do que o inverso, porque o pobre, embora não tenha nada tem saúde e essa disposição para trabalhar, capacidade da qual ninguém o priva, porque é concebida como dada por Deus (SARTI, 2003, p. 90).

Assim, o trabalho na ASAC permitiu a Rosa restabelecer as suas condições físicas, psíquicas e emocionais, além de lhe dar o conforto de estar bem mais próxima do filho e poder vê-lo durante o dia. Pouco tempo depois, além de trabalhar na ASAC, tornou-se também sua usuária, pois lá matriculou seu filho. Diferentemente do trabalho anterior, ela se sentiu acolhida por essa instituição. Ao comparar os dois últimos empregos, declarou que se realizava mais trabalhando na ASAC que na escola particular, apesar de receber um salário menor.

Nessa oportunidade, ela apontou vários aspectos que a fazem se sentir melhor. O primeiro deles é não gastar seu tempo de descanso no deslocamento trabalho-casa. Outro aspecto mencionado por ela é que na ASAC ela se sente mais à vontade para participar das decisões institucionais e da educação das crianças. Ela considera ser mais autêntica nesse espaço, enquanto na escola particular, trabalhava “*no ritmo deles, além de trabalhar porque tinha que trabalhar*”. Mesmo quando Rosa diz fazer tudo o que é solicitado pelo trabalho, ela se percebe mais original nesse espaço, podendo intervir e contribuir com mais propriedade. Finalmente, destacou o fato de poder ir trabalhar sem ter que se “*maquiar*”. Na escola particular, ela tinha que estar diariamente bem vestida, de cabelo escovado e de unhas pintadas, o que acabava consumindo parte significativa de seu salário.

Em síntese, a vida de Rosa na ASAC mudou a sua relação com o trabalho em muitos aspectos. Se a escola particular era um espaço de muita execução, de pouca autonomia, e era obrigada a se maquiar, na ASAC ela não abre mão de dizer o que pensa, de atuar da maneira que acredita ser correta, enfim ela se apresenta no trabalho mais *in natura*, ou seja, mais à vontade.

5.3.3. A educadora na creche

O processo da entrada de Rosa na ASAC diferenciou-se do de muitas outras educadoras, porque ela buscava um espaço de trabalho remunerado e não de trabalho voluntário. Entretanto, assemelha-se à maioria no seu percurso interno; primeiramente, atuar no serviço geral e, depois de observada e aprovada, especialmente na relação com as crianças, assumir a coordenação de uma turma.

Isso ocorria antes da aplicação da Lei Federal nº 9.394, de 1996, pela Prefeitura de Belo Horizonte, numa época em que as creches conveniadas podiam contratar pessoal sem habilitação para o magistério da Educação Infantil.

Rosa compreende que sua promoção ao cargo de educadora deve-se à sua disposição para o trabalho e ao seu bom desempenho. Ainda hoje, refere-se à sua disposição para o trabalho. Entretanto, diferentemente de outras épocas, não concede irrestritamente o seu tempo essa atividade, questiona as coordenadoras sobre eventuais alterações no horário de trabalho e lembra os pais do compromisso de buscar seus filhos dentro do horário estipulado.

Rosa via a creche como o espaço onde a mãe trabalhadora deixava seu filho, na expectativa de que a educadora “*tomasse conta*” dele. Desse modo, a educadora se via encarregada, conforme revelado, de “*catar piolho, cortar unha, dar diariamente dois banhos, levar ao médico para consulta, acompanhamento de vacina, alimentar,*” entre outras funções.

Apesar de identificada com a mãe trabalhadora, que precisava de suporte para deixar o filho e ir ao trabalho, Rosa viveu muitos conflitos com os pais das crianças. Talvez, devido a sua idealização da figura materna e à admiração pelo pai, ela os considerava pouco zelosos para com os seus filhos e desrespeitosos com o trabalho das educadoras. Pelo que pude perceber em seu depoimento, hoje (à época da pesquisa), ela parece se identificar com as mães das crianças, mais descolada da figura de substituta de mãe e mais próxima da condição de mulher trabalhadora.

A mudança em relação às funções da educadora foi se processando ao longo do tempo tanto dentro da creche, como num movimento mais amplo. Essas mudanças estão pautadas pelos conflitos do cotidiano entre as educadoras e entre

as educadoras com os pais, assim como no movimento mais amplo de creche. Outro aspecto que a educadora reconhece ter mudado foi o da materialidade da ASAC: se antes era um espaço onde “*faltava tudo*”, hoje a creche apresenta instalações e recursos mais adequados.

Rosa, apesar de estar certificada como professora da Educação Infantil, identifica-se como educadora. Ela se diferencia de uma professora pelo fato de não “*andar no salto alto*”. Essa metáfora traduz a sua idéia de que a professora é uma figura formal, distante das crianças e empenhada no ensino da leitura, da escrita e das operações matemáticas. A imagem que a educadora tem de professora não se ajusta ao papel que ela desempenha na creche, considerando que o trabalho com as crianças pequenas não comporta essa figura formal, conforme nos relatou:

[...] se eu fosse professora, talvez eu gostaria que ficasse só no salto, como professora, tinha que ficar bem quietinha, bem só, talvez se eu fosse pensar ser professora, vamos supor de tá dando aula em grupo, não seria igual nós somos aqui [...] (Rosa, set., 2004).

Na visão de Rosa, uma educadora assume mais atribuições que uma professora, pois, além de educar e ensinar, também cuida. Nas palavras de Rosa, “*aqui nós somos professor, somos tudo*”.

Rosa resiste a idéia da figura masculina para desenvolver o trabalho com as crianças pequenas. Argumenta que as próprias mães não aceitariam que seus filhos fossem cuidados e educados por um homem e justifica que elas não teriam confiança em deixá-los na companhia de um homem.

Acompanhei o trabalho de Rosa no berçário por um período de duas semanas letivas e pude observar a sua relação com as crianças, com os pais, com a diretoria e com as colegas de trabalho. O eixo comum dessas relações é o seu envolvimento

na atividade, a sua persistência na construção de um trabalho mais voltado para o atendimento da demanda das crianças e a busca de mais autonomia do seu trabalho. Durante o tempo em que estive no berçário, ela mostrou-se muito atuante no desenvolvimento de atividades e no atendimento às crianças.

5.3.4. A educadora e as crianças

Logo que foi trabalhar na ASAC, a educadora percebia a criança desse espaço como desprotegida, frágil, coitada, carente, chegando a ser uma vítima nas mãos dos pais. Em relação ao bebê, Rosa o considerava ainda mais frágil, uma imagem do homem, mas sem vontades, que só demandava “*tomar conta*”. O bebê assemelhava-se quase a um objeto muito delicado. Por tomar conta, ela compreendia garantir o bem-estar físico da criança, que se restringia a mantê-la bem alimentada, limpa e com seu repouso assegurado. Atualmente, ela reafirma a idéia de a criança pequena ser um sujeito desprotegido, frágil, demandante de cuidados, porém, a vê como ativa, capaz, com vontades e impaciente diante de uma solicitação.

No período em que observei o berçário, era Rosa quem recebia as crianças na maioria dos dias, apesar de ter estabelecido um rodízio entre as educadoras. Ela sempre organizava o espaço para a chegada das crianças. Para isso, normalmente ela escolhia um cantinho do berçário, forrando-o com um colchão e deixando vários brinquedos espalhados. Preocupava-se com um fundo musical sempre que possível, ou seja, quando o aparelho de som não estava sendo usado em outra sala. Rosa reagia favoravelmente à chegada de cada criança ao berçário, recebendo-a com

uma palavra de carinho. Ficava um pouco com ela no colo, dava-lhe um beijo e deixava-a no colchão, perto de alguns brinquedos.

Deixar brinquedos ao alcance das crianças é uma marca dessa educadora. Sua preocupação em oferecer os brinquedos está associada à sua idéia de infância como tempo de brincar e ser cuidado. Também parecem estar presentes traços de sua infância, quando, em entrevista, recordou a alegria e o conforto que lhe proporcionavam as brincadeiras organizadas pelo pai. Apesar de dispor os brinquedos, não observei nessa ação intencionalidade de provocar desafios à criança.

Outro traço marcante da educadora é a musicalidade. Ela canta com frequência para as crianças. Ela reconhece essa musicalidade como marca que trouxe de sua infância. Quando lhe perguntei que aspectos de sua infância permanecem na sua relação com as crianças, ela respondeu-me: "*É o cantar que eu aprendi com meu pai... da infância, era só a música mesmo*". Atribuo a uma leitura maniqueísta essa referência restrita à música como algo de sua infância presente em seu trabalho. E, também, a uma concepção idealizada de infância como um tempo de bem-estar irrestrito. Assim, ela só reconhece o que lhe trouxe prazer. Percebi isso quando sintetizou sua infância como "*muito triste*" e disse não trazer nada além daquilo que simbolizou o consolo e os momentos de alegria. Notei, ainda, a sua preocupação de não deixar transparecer seus momentos de tristeza para as crianças. Uma passagem explícita essa postura: um dia ela chegou ao berçário dizendo às colegas ter demorado porque tinha chorado e não queria que as crianças a vissem assim. E se emocionou novamente, enxugou as lágrimas e foi ao encontro das crianças com uma atitude festiva. Certamente, a educadora parece querer

poupar a criança do sentimento de tristeza. Penso que, ela parece viver um “mito da nossa civilização”⁵⁵ que idealiza a infância como um tempo de só felicidade.

Entendendo que as crianças compreendem tudo o que ela fala, Rosa conversa intensamente com elas. Assim, ela anuncia, com freqüência, para o grupo o que vai fazer e o que está acontecendo, como por exemplo: “*o mingau está quente*” ou “*vocês têm que esperar; vou dar uma saída e volto já*”, entre outros esclarecimentos. Mesmo em situações de atendimento individualizado (banho, almoço, higiene e outras), a educadora conversa com a criança: “*Chora não, mamãe está trabalhando*”; “*A mamãe está com a vovó, lá no hospital*”; “*Come que vamos passear de ônibus*.”; “*Quer ficar mais no banho? Amanhã eu deixo*.”

Assim, a educadora estabelece uma relação de estímulo, respeito, confiança com as crianças e as tem como interlocutoras. Entretanto, insiste em fazer falsas promessas quando quer que a criança faça algo, principalmente com aquela que não come o quanto era esperado. Ela costuma dizer: “*come tudo para passear*”; “*Come tudo que vou te levar no parque*”.

Chamou-me atenção o ritmo impresso ao banho e ao almoço. Ambas as atividades se desenvolvem em ritmo acelerado. A própria educadora reconhece que o tempo do banho é curto e que as crianças gostariam de ficar “*um pouco mais*”.. Diferentemente, ela não manifestou a mesma percepção em relação ao ritmo do almoço. O ritmo do banho é justificado quando se conjugam vários fatores: tempo destinado à atividade, número de crianças e a relação com a rotina de outros setores da ASAC. No caso do almoço, esses argumentos não se justificariam pois, para alimentar as crianças a relação é de um para um, e a atividade subsequente é o tempo do repouso.

⁵⁵ Em contraposição a esse mito, veja Abramovich, Fanny (1983).

Aliás, a forma encontrada para eliminar o tempo de espera⁵⁶ durante o almoço foi planejada pela própria educadora: organizou para as crianças do segundo período uma atividade interativa com o berçário, em que elas ajudassem a dar comida às crianças menores. Isso lembra uma condição vivida pela educadora: o irmão mais velho cuida dos mais novos. Entretanto, o ritmo do almoço permanece acelerado, o que é também percebido e expresso na pergunta da nutricionista, em uma visita ao berçário: “*Já acabou?*” (Diário de campo, 23.09.2004). Seria esse ritmo decorrente de um aspecto cultural do que, efetivamente, das condições de organização do berçário?

Em relação ao almoço, também me chamou a atenção o fato de os alimentos chegarem ao berçário acondicionados em porções separadas e serem misturados pela educadora quando servidos às crianças. Isso ocorria a despeito da prescrição de colocar as porções separadas, para que a criança experimentasse sabores diferentes e pudesse manifestar a sua preferência. Estaria implícito, nesse ato, a negação, direito de escolha ou seria também um aspecto cultural?

Observei que a educadora tem uma relação corporal próxima da criança, tanto na frequência com que a põe no colo, quanto nas brincadeiras propostas. Ela se assenta no chão, freqüentemente, para massagear as crianças, cantar, brincar e conversar com elas. E, quando se deita no chão, seu corpo vira um obstáculo onde as crianças brincam de subir e descer. Sua postura é diferente das demais educadoras que, quando se assentam no chão, se autodenominam “*estacionamento*”, numa referência às crianças que vão se aproximando se assentando no colo, nas pernas e ao redor da educadora, que, no entanto, não procura estabelecer um diálogo com elas.

⁵⁶ Refere-se ao tempo que a criança fica aguardando a educadora atender uma outra criança.

Rosa demonstra estar constantemente atenta aos movimentos das crianças no berçário. Usa recorrentemente a expressão “*eu estou de olho em vocês*” para chamar a atenção das crianças. Essa expressão é próxima da que relata ter ouvido, com frequência, de sua tia, na ausência de seu pai: “*eu tô aqui vendo vocês...*” Dessa forma, ela demonstra controle sobre as crianças de uma maneira parecida com a da sua tia sobre ela e seus irmãos, na sua infância.

Para Rosa a situação mais desgastante vivida no berçário é quando uma criança chora “*aquele choro que a gente não consegue calar*”. A educadora tem uma hipótese: “*choro do bebezinho é mais difícil de calar, pois, quando ele quer chorar, quer chorar mesmo*”. E, segundo ela, muitas vezes, quando uma criança chora, costuma desencadear um choro coletivo, porque “*aí [a criança] chora o choro das outras*”. Mesmo dizendo acreditar que ninguém cala esse choro, ela, diante da criança que chora, indaga o porquê do seu choro e a acolhe, aconchega no colo e canta. Entretanto, quando uma criança chora recorrente e continuamente, ela usa de argumentos que também expressam seus valores: “*é um rapaz, não vai chorar mais; homem não chora; criança bonita não chora; e não precisa chorar, pois está com a barriguinha cheia*”. Assim, a idade, o gênero, a estética e a saciação são os parâmetros para dizer quem pode e quem não pode chorar.

A autonomia foi outra característica de Rosa que pude perceber. Assim, a educadora demonstra querer levar adiante as suas convicções sobre o cuidar de crianças, mesmo tendo de criar alternativas diante das proibições da diretoria. Por exemplo, diante da interdição da diretoria de levar as crianças ao pátio central para tomarem banho de sol, Rosa deixa os bebês sobre os colchões, numa área do berçário onde batia sol. Assim, mesmo isso lhe custando uma maior

responsabilidade sobre os eventuais acidentes, ela garante o banho de sol para os bebês.

Quanto ao planejamento semanal das atividades está mais voltado para as práticas não - rotineiras, visando, principalmente, ao desenvolvimento da capacidade física e motora das crianças, segundo Rosa. As atividades rotineiras (a recepção, o alimentar, o banho, entre outras), mesmo sendo alvo de críticas da educadora, permaneceram inalteradas. Observei que a rotina torna um conjunto de atividades mais rígido, com menor possibilidades de alteração e despercebido de sua ação educativa. Dessa forma, as educadoras planejam as atividades que ocorrem, no período da manhã, geralmente depois do banho e do suco. Esse período vai aproximadamente das 9:30 às 10:30 horas. É nesse intervalo que as crianças do 2º período desenvolvem atividades interativas com as do berçário, duas vezes por semana.

É Rosa quem, na maioria das vezes, organiza as atividades a serem desenvolvidas no pátio interno do berçário. Lá as crianças podem tomar sol e explorar um espaço diferente. No entanto, as atividades propostas para esse período ainda eram pouco exploradas e as crianças pouco desafiadas. São atividades diferentes a cada dia (cabana, engatinhar pelo salão, passar pelo minhocão, estourar bolinhas de sabão, piscina de bolinhas, balão, balanço, conta história, entre outras), com exploração voltada para o desenvolvimento motor das crianças.

No que se refere à duração dessas atividades, observei que a educadora se pauta mais pelo tempo previsto para cada uma delas, do que pelo envolvimento das crianças com a atividade. Quanto à participação das crianças, tem-se a idéia de que todos devem ter a oportunidade de participar da atividade, mesmo que não estejam

demonstrando interesse por ela. Assim, por exemplo, durante a brincadeira de arrastar as crianças deitadas num cobertor, a educadora retirava aquelas que queriam ir repetidas vezes para dar lugar às que ainda não tinham brincado. A educadora procura aquela criança que não brincou, e diz: *“Vamos lá, agora é o coleguinha. Tem a vez de cada um, tem que dividir”*.

Rosa não impõe à criança que durma durante o tempo de descanso nem a acorda quando, eventualmente, dorme fora desse horário. Ainda assim, inicialmente, ela insiste com a criança para descansar no tempo previsto, mas, quando percebe que a criança resiste, ela organiza uma atividade alternativa.

Numa comparação entre a criança da escola particular e a da creche, Rosa observa que, em termos de desenvolvimento físico, motor e cognitivo elas não se diferenciam. Mas, em relação ao cuidado recebido, a criança da escola particular é muito diferente. Rosa concluiu sua comparação com a seguinte expressão: *“Rico é outra coisa. Mesmo não tendo pai e mãe é bem cuidado”*. Esse cuidado é identificado, muitas vezes, com a materialidade que o envolve, retratado, por exemplo, na organização e no conteúdo da mochila da criança.

Quando solicitei da educadora, pela primeira vez, que identificasse uma característica de cada criança, enquanto as crianças descansavam, ela apontou a situação familiar da criança, mostrando-se conhecedora da condição de cada uma. Já na segunda vez, ela ressaltou aqueles que considerava espertos (desenvolveu a linguagem e a parte motora) e, das demais crianças, voltou a dizer da situação familiar. Participavam dessa turma uma filha e uma sobrinha de duas educadoras da ASAC.

5.3.5. A educadora e os responsáveis pela criança

Para tratar da relação responsáveis/educadora, acredito ser importante resgatar as imagens que Rosa, em sua entrevista, construiu de pai e mãe, a partir de sua vivência de filha. Assim sendo, Rosa revela uma imagem idealizada de mãe, quando disse, por exemplo, que a sua mãe não a trataria como a madrasta e concluiu que *“a coisa melhor do mundo é a mãe da gente”*. Entretanto, conviveu com a mãe apenas dois anos. Do pai, passou a imagem de um homem dedicado à família, atencioso e cuidadoso com os filhos. É ele quem marca a sua infância, no apoio e na elaboração da perda da mãe e ao proporcionar-lhe, em suas folgas, brincadeiras com ela e com os irmãos.

Posto isso, segundo Rosa, no início, o contato com os pais das crianças da creche era difícil, pois tinha medo deles e vivia um conflito silencioso. Ela não aceitava a forma como eles se relacionavam com a creche e os considerava relapsos com os cuidados que dispensavam aos filhos.

Ela compreendia que os pais queriam somente a creche para *“deixar as criança e pronto. Não queriam nem saber se tava passando mal ou não tava”*. Além disso, Rosa achava que os pais não cuidavam de seus filhos, *“as crianças vinha muito desnutrida, não tinha roupa, as fralda tudo encardida, não tinha fralda direito, elas eram muito doente e faltava alimentação em casa”*.

Rosa reconhece que essa situação era conflituosa. Esse quadro parece estar ligado à sua expectativa não correspondida em relação a eles e à sua não aceitação do tratamento dado por eles a seus filhos. Até então, a educadora tinha como parâmetros a sua experiência de vida e comportamento dos pais da escola particular em que trabalhara anteriormente. Apesar de morar no mesmo bairro, foi através da

ASAC que conheceu melhor a realidade dos moradores daquela comunidade. Anteriormente, sentia-se como hóspede no bairro.

Numa comparação entre os pais da ASAC e os pais da escola particular, ela acreditava que os últimos tinham mais responsabilidade e compromisso com seus filhos. Identifica esses atributos nas ações desses pais, que levavam seus filhos ao médico, não permitiam sua ida à escola nos períodos de doença e convalescença e mantinham, nas mochilas, as roupas das crianças, em quantidade suficiente, bem lavadas e organizadas. Compreendia também que esses pais confiavam mais na escola, pois informavam e indagavam, diariamente, sobre a situação física e emocional de seus filhos.

Atualmente, reconhece que a sua relação com os pais da ASAC melhorou muito, compreende melhor a situação deles e tem mais liberdade para falar-lhes sobre os filhos. Atribui a mudança do relacionamento à maior aproximação dos pais, aos esclarecimentos nas reuniões e a uma exigência da creche de que os pais tenham alguém para responder pelas crianças em sua ausência. O fato de conversar mais com os pais tem possibilitado a ela compreender melhor suas condições.

Hoje, a gente conversa mais e sabe como é a vida dos pais. Se não trouxe uma fralda hoje, não trouxe a roupinha dele, tá sabendo o que que tá acontecendo. Quer dizer, hoje eu não faço mais isso igual eu fazia antes, porque eu ficava, eu brigava com os pais, eu achava aquilo um absurdo as crianças chegar toda assada, toda machucada, doente[...] Eu falava com os pais, os pais não respeitava a gente. (Rosa, set., 2004)

Em relação ao fato de os pais das crianças da ASAC não relatarem ocorrências e nem perguntarem sobre o filho, Rosa, durante a entrevista, levantou a hipótese que poderia ser por medo de receber a informação de que o filho não poderia freqüentar a creche e eles não teriam com quem deixá-los. Esse fato acarretaria conseqüências danosas, podendo significar até a perda do emprego.

Diante dessa percepção, Rosa chegou a se perguntar se os pais da escola particular confiavam ou desconfiavam das educadoras.

Compreendo que o conflito da educadora com os pais ainda persiste, estando manifesto na queixa da falta de recursos materiais, da falta de organização da mochila das crianças e da pouca assistência nos períodos de convalescença dos filhos.

Até hoje, tem 10 anos que eu tô aqui, até hoje tem esse problema; a mãe que manda pouca roupa, a roupa que tá fedendo, tem mãe que manda até roupa suja de fezes, dentro das mochilinha.. Sai ontem, volta hoje de novo com roupa suja. E lá [escola particular] a gente não tinha esse problema, tudo separadinho. Nem que a gente pede pra ela [a mãe], explica, ó "traz a sacolinha pra pôr a roupa", mas não... a gente tem esse problema até hoje. (Rosa, set., 2004)

Entretanto, hoje ela se coloca na posição de tentar ajudar os pais a mudarem, possivelmente ainda tendo como parâmetro os pais da escola particular. Em sua opinião,

[...] hoje você pode estar mudando, pode estar conversando, pode estar ajudando as pessoas, ajudando os pais a educar os seus filhos, mesmo com roupa, estar conversando, estar explicando que não pode ser assim... Lá [escola particular] não tinha esse problema, aqui acho que tava muito... Amanhã pode melhorar, de repente, não manda, mas pelo menos a gente está tentando ajudar as mães aqui, pedindo isso. (Rosa, set., 2004)

Em relação aos acidentes domésticos, foi possível observar que Rosa tem uma posição menos crítica dos pais e também menos defensiva que as demais educadoras do berçário.

Normalmente os acidentes na creche (tombos, arranhões, mordidas e unhas) são muito temidos, uma vez que podem ser associados a displicência, à falta de cuidado das educadoras. Entretanto, Rosa se declara e se mostra menos apreensiva em relação aos possíveis acidentes. De acordo com ela, hoje consegue “enfrentar” os pais, pois antes tinha muito medo de contar-lhes quando as crianças

sofriam algum acidente. Hoje, ela fica mais tranqüila, pois acha que as crianças correm mesmo o risco de sofrer acidentes, apesar de ela estar atenta.

Presenciei algumas situações que mostram como a responsabilidade pelos acidentes com as crianças recai sobre as educadoras, num clima de culpabilidade. Numa atividade interativa no berçário, com as crianças do 2º período, depois de a educadora lembrá-las dos combinados (regras) daquele local, uma criança muito espontaneamente disse: *“Se carregar a criança [do berçário] ela pode cair, e aí a culpa é da professora”*.

Numa outra ocasião uma mãe chegou dizendo que sua filha havia machucado o dedo no berçário. Rosa disse-lhe que não havia sido no berçário, pois tudo que acontecia lá elas registravam. Entretanto, houve uma mobilização imediata das demais educadoras para mostrar à mãe que não constava nada no caderno de registro do berçário, como se o registro, feito pelas próprias educadoras, representasse uma prova cabal do que tinha ocorrido.

Houve, ainda, reação das educadoras diante de uma criança que chegou à creche com a testa bastante esfolada. Todas elas comentaram o acidente com certo alívio por ter sido em casa e criticaram a falta de atenção da mãe. Uma das educadoras disse: *“Foi em casa, graças a Deus. Um dia que fica em casa volta carimbadinho, aqui no berçário uma mordida, um arranhadinho é aquela coisa.”* (Caderno de campo, 21.set.2004).

Apesar de toda a discussão sobre o direito da criança à educação infantil, pude observar que Rosa ainda privilegia o atendimento dos filhos de pais trabalhadores e aceita bem as crianças que vivem em situação de risco. Essa postura foi confirmada em conversa com a educadora sobre características da

criança, quando ela incluiu entre as características, a situação de trabalho dos pais da criança.

5.3.6. A relação da educadora e as colegas

Observei que Rosa exerce certa autoridade sobre as demais educadoras do berçário, o que pode ser atribuído ao fato de ela ser a educadora mais antiga e mais experiente nesse espaço. Pude identificar essa autoridade nas várias consultas que elas faziam a Rosa bem como nas solicitações de intervenção junto às crianças e, também, por ela não ser questionada ao se contrapor a alguma iniciativa de uma colega.

De fato, a educadora demonstra ter iniciativa na organização do espaço da sala para as crianças e está sempre sugerindo e executando mudanças no berçário. Além disso, expressa sua opinião para as coordenadoras e busca alternativas às posições proibitivas da diretoria. E, ainda queixou-se do fato de as colegas, muitas vezes, ficarem conversando entre elas e interagirem pouco com as crianças. Este aspecto foi abordado por Fúlvia Rosemberg ao afirmar que:

[...] um dos mais sérios indicadores de qualidade é a proporção de crianças por adultos e o número total de crianças, que não deve ser muito grande. Se houver três ou quatro adultos para um grupo de vinte crianças, o mais natural é que os adultos prefiram interagir entre si, com menos disponibilidade para as crianças. (ROSEMBERG, 1999, p.22)

Foi exatamente essa situação que pude confirmar no berçário, quando as educadoras se transformavam em estacionamento de crianças e interagiam entre si.

Entretanto, Rosa revela uma posição diferente da das demais ao propor atividades como cantar e dançar, não se dispondo a ser estacionamento de crianças.

Rosa se queixou, também, de não encontrar, na maioria das vezes, respaldo das colegas na busca de brechas e na criação de alternativas para as crianças diante dos atos proibitivos da diretoria. Um exemplo de proposta alternativa seria utilizar mais vezes o pátio interno, contrariando a decisão da diretoria de proibir as crianças do berçário de freqüentarem o pátio central, para resguardá-las de possíveis riscos de acidentes. Ainda que compreenda o zelo da diretoria, Rosa se incomodava com a aceitação das demais educadoras diante dessa proibição e se sentia sozinha nesse movimento.

5.3.7. A sala da educadora

O berçário é o maior espaço organizado da ASAC para receber um grupo de crianças. Internamente, está subdividido em três ambientes: uma saleta de higienização, uma grande sala e outra saleta com berços.

A saleta de higienização é separada do salão por uma murada de 50 cm de altura e um portão de metalon. Na frente da murada, fica uma bancada de granito com um filtro de cerâmica e uma pia. Dando seqüência a essa bancada, estão dois tanques. Um, com chuveiro e ducha, para dar banho nas crianças; outro, para lavar objetos em geral. Debaixo dessa bancada há um armário onde se guarda o vasilhame e acima, uma prateleira onde ficam pequenos objetos. Próximo a essa prateleira, há um porta-remédios. Nessa saleta fica também uma mesa com duas cadeiras de plástico branco, onde as educadoras costumam almoçar.

Para melhor visualização desse espaço, veja as fotos a seguir:



Figura 16: Foto da saleta de higienização
Fonte: Registro de pesquisa de campo



Figura 17: Foto da saleta de higienização
Fonte: Registro de pesquisa de campo

Na sala maior, havia vários móveis espalhados pelo ambiente. Inicialmente, pendurados muito alto, e as crianças encontravam dificuldades em alcançá-los, até mesmo de enxergá-los. Nesse caso, a referência era do adulto e não da criança.

Quando fui participar das atividades do berçário, Rosa fazia um movimento com as demais educadoras, para colocarem os móveis mais baixos da forma a inseri-los ao menos no campo visual das crianças. Mas, só depois de uma visita das educadoras à creche da Universidade Federal de Minas Gerais, é que elas alteraram a disposição e o formato dos móveis de modo que as crianças pudessem alcançá-

los também com as mãos. As crianças, ao serem surpreendidas pelas modificações, sorriram, deram gritos e algumas bateram palmas de satisfação.

Ainda nessa sala, ficam colchões encapados com um plástico azul, quatro berços, as cadeirinhas, um armário e algumas prateleiras. Os colchões são usados para forrar o piso, que é de granito e, portanto, frio. Os colchões têm várias utilidades: neles as crianças se assentam, brincam, são alimentadas e dormem. Quando usados para dormir, eles são forrados com um lençol.

Dos quatro berços disponíveis no salão, dois atendem aos bebês e os outros servem para segurar as portas do berçário e do armário ou dar proteção aos bebês, de tal forma que as demais crianças não alcancem as portas e nem os bebês.

As cadeirinhas, de plástico colorido, ficam empilhadas próximo ao armário e são usadas diariamente no horário do almoço. No armário e nas prateleiras, guardam-se a roupa de cama do berçário, os brinquedos e as mochilas das crianças.

À esquerda da porta de entrada, há uma pequena prateleira onde ficam um som, uma caixa de discos e uma caixa com sandálias havaianas, para uso exclusivo dos adultos que entram no berçário. Esta é uma medida para evitar que as pessoas entrem no berçário com calçados sujos.

Nas paredes dessa sala, estão afixados três painéis: no primeiro estão registradas as pessoas autorizadas a levarem as crianças; no segundo, as datas de nascimento das crianças e no último, a rotina do berçário. Na parede acima da porta, que dá para o pátio, foram afixados um relógio e dois envelopes: um, de papel, contém as fichas individuais das crianças; o outro, de plástico transparente, contém instruções de esterilização do espaço e dos utensílios. A sala tem duas janelas, com cortinas de pano, que dão para o pátio interno.

A ocupação dessa sala é bastante flexível, podendo assumir aspectos de um cenário diferentes: ora tem ares de sala de brincar, ora de refeitório, ora de dormitório. O berçário parece um palco onde a cada momento se monta um cenário diferente. Alguns objetos ocupam sempre o mesmo espaço, e outros mudam de lugar dando novas configurações. Na saleta conjugada, estão os demais berços. Numa de suas paredes, há um painel formado por várias abelhinhas coloridas feitas de isopor e também uma janela que dá para a lavanderia, onde as educadoras dependuram os velotróis.

As fotos a seguir ajudam na visualização dos espaços descritos.



Figura 18: Vista do berçário/dormitório.
Fonte: Registro de pesquisa de campo



Figura 19: Foto do salão maior
Fonte: Registro de pesquisa de campo

O berçário tem uma pequena área externa, que dá para os fundos do prédio da ASAC, denominada pátio interno. Esse pátio, com aproximadamente vinte metros quadrados, é parcialmente coberto com telhas de zinco, cimentado e o acesso a ele se dá através de uma porta e uma pequena rampa, com corrimão para as crianças. As mesinhas ficam empilhadas em um canto desse pátio. Em cima delas, estão caixas com sucatas. O pátio está constantemente limpo, mas o estado de conservação das paredes e do piso é precário. Em vários pontos da parede, o reboco está soltando, e o piso contém pequenos buracos. Isso possibilita à criança pequena cutucar as paredes com o dedinho, colocar pedaços de reboco na boca, raspar o buraco do piso e, às vezes, colocar ali a língua. A foto a seguir é uma vista da lateral esquerda do pátio.



Figura 20: Foto do pátio externo do berçário.
Fonte: Registro de pesquisa de campo

As transformações ocorridas no espaço do berçário, nos últimos anos, retratam as mudanças de concepção de criança, de função da creche e do papel da educadora que foram ao longo desses anos se processando.

6. ANÁLISE DE PROCESSOS FORMATIVOS DAS EDUCADORAS DA INFÂNCIA

“As coisas tem causas, mas as causas têm ‘alma’”.

Brandão (2003).

6. ANÁLISE DE PROCESSOS FORMATIVOS DAS EDUCADORAS DA INFÂNCIA

6.1. Formação e reconhecimento profissional no espaço de trabalho

As três educadoras pesquisadas entraram para a ASAC no início da década de 90, quando começou a administração comunitária e a instituição passava por dificuldades financeiras. Ainda assim, essas educadoras procuraram a ASAC como espaço de trabalho remunerado e não como trabalho voluntário. Essa forma de se inscrever na instituição parece fazer diferença em suas relações com o trabalho, se percebendo, no mínimo, como trabalhadoras.

Essas educadoras entraram para a instituição na função de serviços gerais e somente mais tarde, assumiram a coordenação de um grupo de crianças. Nesse período, elas consideram que foram avaliadas e reconhecidas como capazes de desempenhar a função de educadoras. Tal reconhecimento foi destacado por todas elas como uma conquista construída naquele espaço de trabalho. Para as educadoras, Mariana e Lígia, isso se atribuiu por *gostarem de crianças* e pelo *jeito de lidarem* com elas, enquanto Rosa à *sua disponibilidade e empenho para o trabalho*. Em comum, as educadoras mencionaram as experiências anteriores.

Durante essa nova função, nenhuma das educadoras referiu-se à necessidade ou à vontade de retomar os estudos. Entretanto, anteriormente, e em diferentes épocas, cada uma delas manifestou esse desejo: Rosa, quando trabalhava na academia de ginástica; Lígia quando era babá e industriária, inclusive, nesse período, estudava em casa com a ajuda das irmãs mais novas; Mariana, aos

17 anos, ao sentir vontade de ser professora, declinando, logo depois, ao não receber apoio da família com a qual morava. Parece que a entrada delas na instituição creche não as mobilizaram para retomar seus estudos. Penso que, talvez esse fato possa ser explicado pela concepção assistencialista de educação infantil que permeou a vivência dessas educadoras nessa época.

Apesar de não atribuírem à escola a apropriação de conhecimentos para o desempenho dessa função, essas educadoras se referiram às habilidades que julgavam necessárias de serem aprendidas, tais como: *cuidar de crianças muito pequenas* (bebê), conduzir um grupo de crianças, elaborar comunicações escritas (cartazes e bilhetes), entre outras.

Neste sentido, destaco o reconhecimento das educadoras de que aprenderam no próprio espaço de trabalho, principalmente com as colegas, as habilidades necessárias para o desenvolvimento dessa função. Nesse aspecto, elas confirmam a observação feita por Rockwell e Mercado (1988, p.70) ao reconhecer que o *espaço escolar é um lugar privilegiado de comunicação entre os professores*⁵⁷ contribuindo tanto para o (re) pensar e (re) formular as práticas como para muitos outros aspectos da vida profissional. E eu acrescentaria, embasada nos depoimentos dessas educadoras, que esse espaço contribuiu, também, para a vida pessoal, na relação com os filhos, a partir do aprendizado como educadora⁵⁸. Assim, Lígia relatou: “[...] eu aprendi a lidar com as crianças pequenas foi aqui [...],[...] com as [crianças] maiores eu acho que já tinha um certo saber, mas eu acho que eu aprendi tudo foi aqui na creche, com nossas colegas. De forma semelhante Mariana comentou sobre um trabalho desenvolvido no berçário, durante muitos anos, onde havia, na opinião

⁵⁷ Apesar de os estudos de Rockwell e Mercado (1988) se referirem à escola e aos professores, reconheço os seus pressupostos como base para essa análise pelos motivos expostos no referencial teórico.

⁵⁸ Sobre este último aspecto, detalharei mais adiante.

dela, uma equipe e quando uma não sabia fazer determinada atividade recebia o incentivo de outra colega: [...] *agora ocê vai fazer, ocê vai tentar.*

Rockwell e Mercado (1988) ainda que explicitem a dificuldade de apreensão desse processo de formação, por seu caráter informal e diluído na trama social da escola, reconhecem a consistência e a efetividade decisivas dessa formação no cotidiano.

Nessas circunstâncias, quando a Prefeitura de Belo Horizonte/Secretaria de Educação organizou o Curso de Formação, em 2000, para as educadoras de suas creches conveniadas foi conflituosa a decisão de duas educadoras pesquisadas, em freqüentarem o curso. Somente uma educadora considerou uma oportunidade uma vez que ela havia participado de pouquíssimos cursos. Assim, a opção em freqüentar o curso para duas delas responde mais ao desejo de permanecer naquele trabalho do que à necessidade de se formar. Foi necessário que Lígia e Rosa fossem convencidas pelas colegas e pela coordenadora da *oportunidade* que o curso representaria para elas. Ainda assim, iniciaram-no contrariadas. Ao contrário, Mariana considerou que *“a oportunidade de ir pro CFEI foi a melhor coisa que teve, nem que fosse um curso de dar o diploma [...], ia ser rico pela troca de experiências com outras pessoas”*.

Esse movimento de resistência das educadoras somado à compreensão do curso como uma oportunidade, leva-me a refletir sobre a necessidade que Kramer (2002) destaca de atrelar o avanço de escolaridade a uma proposta de carreira. E, mesmo considerando os avanços políticos e pedagógicos, dessas educadoras, que se processaram ao longo dos movimentos sociais e políticos em torno da creche e da prática como educadora na ASAC, é importante levar em conta que

destacar os saberes apropriados no exercício diário do trabalho, não significa negar *as ignorâncias*⁵⁹ que também o constituem. Também não significa considerar a priori esses saberes com significado positivo no sentido de um projeto de transformação social⁶⁰. (ROCKWELL; MERCADO 1988, p.76, grifo meu)

Diante disso, é necessário repensar a importância do papel formador de outros espaços formativos, inclusive da escola, desde que não estejam desconectados do contexto sociocultural das educadoras e se disponham a dialogar com esse.

Quanto à apreciação das educadoras sobre o Curso de Formação de Educadoras da Infância consideram-no como um *aperfeiçoamento positivo, um enriquecimento profissional* e uma regulamentação legal de uma situação para a qual elas só se percebiam autorizadas pelo reconhecimento da instituição, dos pais e das crianças. O curso contribuiu para a construção da identidade profissional das educadoras. Duas delas, comentaram a esse respeito na entrevista. Rosa se percebia nessa época, *“profissional, mas tipo assim, como educadora”* e Lígia como *“professora, por trabalhar com as crianças e ensiná-las”*.

Apesar da resistência inicial de Rosa em realizar o curso, como já dito, ela considerou um marco na sua trajetória profissional, pois foi sua primeira experiência em freqüentar um curso de longa duração (4 anos). Segundo ela, ele contribuiu para a mudança de sua concepção de criança, da função da creche e do seu papel de educadora. Além disso, reconheceu o curso como um instrumento que equiparou o grupo de educadoras favorecendo ainda mais, a troca de conhecimentos no interior da instituição. Desse modo, ela se referiu às reuniões pedagógicas, “[...] *agora todo*

⁵⁹ Para as autoras, ignorância não significa alguma coisa oposta ao saber, mas alguma coisa que faz parte constitutiva do saber cotidiano.

⁶⁰ Tradução da autora.

mundo trabalha com a mesma cabeça por causa do curso (CFEI), tá todo mundo indo, fazendo um trabalho, todo mundo junto”.

Tentando compreender o movimento inicial de resistência ao curso, e depois considerá-lo como facilitador de equiparação das educadoras, encontrei em Sarti (2003), pistas que contribuíram para minha análise. De acordo com essa autora existe uma lógica na organização da família das camadas populares, que interliga todos seus membros, o que garante a sobrevivência do grupo e, ao mesmo tempo, dificulta a individualização de seus componentes. Parece-me que essa resistência das educadoras reflete esse processo de não se diferenciar do grupo familiar. Nesse sentido, as três genealogias, apresentadas na parte anterior, mostram que a maior parte dos familiares das educadoras possuem baixa escolaridade. Assim, elas se sobressairiam do grupo familiar com a titulação de professora. Entretanto, parece-me importante ponderar que, se por um lado, em relação ao grupo familiar o curso poderia ser o diferenciador, por outro lado, em relação às colegas de trabalho foi um elemento de equiparação, conforme Rosa o reconheceu: agora todo mundo trabalha com a mesma cabeça por causa do curso (CFEI). Uma vez que, um número significativo de educadoras da ASAC já possuía a titulação de professora.

6.2. A presença do gênero no processo de formação das educadoras

De acordo com as educadoras, para desempenhar essa função é preciso ser mulher e gostar de criança. Contraditoriamente, pude apreender nos seus relatos, quando atribuem à experiência delas de olhar irmãos mais novos ou crianças de vizinhos, ou de trabalhar como babá ou auxiliar de professora, ou ainda, à sua

experiência na ASAC, o reconhecimento que esse saber não resulta somente de aptidão natural das mulheres, mas também de um processo de aprendizagem construído ao longo de suas trajetórias.

Foram esses saberes que possibilitaram a elas o bom desempenho das atividades como educadora e garantiram suas permanências na creche. No entanto, ao se referirem às suas habilidades como educadoras, vinculam-nas a atributos femininos, dos quais destacam: *“ter mais paciência, mais garra, não ter medo para enfrentar as adversidades da vida, mais disponibilidade para uma diversidade de atividades e saber cuidar”*.

Para melhor entender essa contradição presente nos depoimentos das educadoras, relativa à maior capacidade da mulher para cuidar das crianças, recorri às reflexões de Tiriba ao articular as dimensões biológicas e históricas da constituição feminina:

Afirmar sua condição de geradora da espécie e assumir sua história social, sem com isto deixar de rejeitar a situação de opressão, nem reduzir-se à natureza essencial e recair no determinismo biológico. Valorizar a experiência feminina, desconstruindo elementos de subordinação patriarcal, sem jogar fora o saber que é fruto de seu modo histórico de pensar-sentir-fazer. (TIRIBA, 2005, p.10)

Nessa perspectiva, as afirmações das educadoras ganham sentido. O reconhecimento de suas habilidades, como atributos femininos, pode ser interpretado, com apoio de Tiriba (2005), no sentido de valorizar as qualidades femininas. No entanto, o que falta às educadoras é o reconhecimento de que esses atributos femininos são construídos historicamente.

No entanto, elas não deixam de reconhecer que os atributos femininos, quando considerados isoladamente, não são suficientes para o bom desempenho da atividade de educadora. Parece que é nesse sentido que elas apontam o

enfrentamento de algumas exigências do trabalho na creche com as crianças pequenas e mencionam algumas dificuldades tais como: conduzir um grupo de crianças, cuidar de crianças muito pequenas, compartilhar com os pais a educação da criança, estar mais exposta aos olhares de colegas e pais das crianças, entre outras situações. Sem desconsiderar, inclusive, que as condições específicas de trabalho docente na educação de crianças pequenas exigem que as educadoras busquem, com certa urgência, soluções para esses problemas. Nesse sentido, os relatos das três educadoras mostraram que elas resolviam essas situações apoiando-se nas experiências de suas colegas. É a troca de experiências a principal estratégia adotada para superar essas dificuldades. E todas as três valorizavam essa forma de aprendizagem principalmente quando provinha das reuniões pedagógicas, e dos encontros setorizados. Essas relações de troca, de construções coletivas geradas nas relações entre as educadoras para resolver os problemas do cotidiano da creche contribuem para a constituição dessas profissionais da educação infantil, uma vez que o trabalho coletivo rompe o isolamento da educadora, abrindo espaços que favorecem a troca de experiências e saberes entre elas.

Diante desse processo vivido por essas educadoras, e tendo observado que a demanda de trabalho na creche gerava conflitos em seus saberes, não reconheço a idéia defendida pelas teorias maternalistas, advindas do feminismo, que afirmam que a mulher transpõe o seu saber e sua habilidade adquirida no âmbito doméstico para as profissões que exercem.

Ademais, verifiquei que as educadoras pesquisadas buscam no trabalho fora de casa, não só atender à necessidade de compartilhar o orçamento familiar, como também a realização pessoal, demonstrando um movimento que não as colocavam

na decantada posição de passividade da mulher. Assim, de acordo com as teorias da resistência, elas confirmam a idéia de que existe um empenho das mulheres em uma negociação ativa e velada, buscando superar conflitos decorrentes de modelos prevalentes de feminilidade. Entretanto, Montenegro (2001) chama a atenção para a importância de não romantizar essa resistência das mulheres.

Nesse sentido, observei que as educadoras buscavam conciliar essa função com a sua condição de mãe e de dona de casa. Assim, elas matriculavam seus filhos⁶¹ na ASAC, o que parece representar para elas um conforto, pois permitia a elas conciliar a condição de mãe e educadora. Além disso, relataram assumir as atividades domésticas após o horário de trabalho na creche, perfazendo uma tríplice jornada de trabalho.

Em relação à condição de ser mãe para ser educadora, as três educadoras pesquisadas relativizam essa necessidade. Essa posição se contrapõe a um dos critérios de seleção usados durante muitos anos pela instituição, que buscava a “*boa mãe de família*”, de acordo com o relato de um ex-diretor. Ainda hoje, essas educadoras continuam associando o trabalho da educação infantil à figura feminina, porém não consideram a condição de ser mãe um elemento fundamental.

Nessa direção, as três educadoras observadas (somente uma delas não é mãe) afirmaram; “*não precisa ser mãe para cuidar de uma criança*”. No entanto, as duas que são mães, consideram que essa condição facilitava compreender a necessidade das mães trabalhadoras de terem um lugar de confiança onde deixar os seus filhos. Isso segundo elas, refletia na relação delas com as crianças, pois as tornavam “mais maduras e mais protetoras”.

⁶¹ Os filhos de Rosa e Mariana freqüentaram a ASAC. Observei que um grande número de educadoras têm/ tiveram seus filhos matriculados na ASAC, inclusive, em todas as turmas que acompanhei estavam presentes filhos ou sobrinhos de educadoras.

No meu ponto de vista, esse último aspecto é bastante polêmico, pois uma postura centrada na proteção contribui pouco para o desenvolvimento da criança e também gera conflito na relação das educadoras com as mães. Isso pôde ser confirmado pela educadora Mariana ao afirmar: “*eu acho que você fica mais madura [...], quer proteger mais [...], tinha mãe aqui que morria de ciúme. [...] então eles [a coordenação] até trabalharam com as mães isso [a relação educadora-criança-mãe].*”

Se a condição ser mãe é relativizada para o exercício da função de educadora, em contrapartida, as educadoras-mães ressaltaram o quanto aprenderam na creche e aplicavam em casa, na relação com seus filhos. Por exemplo, Mariana relatou que aprendeu na creche a “*respeitar os direitos, escutar e, mesmo estando cansada, dar atenção aos filhos*”. Já Rosa destacou que se hoje conversa muito com seu filho, isso se deve à sua experiência de dialogar com as crianças na creche: “*eu aprendi isso aqui [ASAC], assim, conversando.*”

Em relação à presença de um educador para cuidar de crianças, as educadoras demonstraram-se restritivas, alegando que, além da mulher estar mais capacitada para esse trabalho, a própria mãe confiaria mais em deixar seus filhos com outras mulheres. As educadoras admitiriam a presença masculina na creche para reforçar a divisão de papéis masculino e feminino. Assim, só justificaria a presença do educador para “*ensinar brincadeiras masculinas para os meninos e para os serviços pesados como reparos e reformas do prédio*”.

Todavia, no próprio transcorrer da entrevista, as educadoras foram percebendo algumas contradições desse posicionamento. Assim, Lígia relativizou a exclusividade da capacidade feminina para cuidar de criança ao declarar que “*nem sempre a mulher tem mais o dom para criança do que homem. Porque às vezes tem*

homem que cuida muito melhor de uma criança do que uma mulher". E Rosa manifestou a importância da figura masculina na educação infantil afirmando que seria bom se houvesse um educador na creche para ensinar aos meninos que as atividades domésticas também podem ser feitas por homens, sob a seguinte alegação: "*Toda a nossa região aqui são pessoas que sempre a mãe trabalhou, eu acho que seria bom se tivesse homem também trabalhando*" [nas atividades domésticas] (Rosa, dez. 2004).

No entanto, elas se mostraram contraditórias nesse aspecto. Mesmo reconhecendo que "*nem sempre a mulher tem mais o dom para [lidar com] criança do que o homem*", nas atividades cotidianas com as crianças elas reproduziam a divisão sexual do trabalho. Assim, Lígia organizava brincadeiras de casinha para as meninas e de bola para os meninos. Enquanto Mariana, ao brincar de casinha com as crianças, propunha às meninas organizar a casa (cozinhar, passar roupa, fazer compras, entre outras), aos meninos propunha trabalhar fora (de motorista de ônibus, de caminhão, entre outras)

Observei, também, que a reprodução dos papéis masculinos e femininos era reforçada com as crianças pelas educadoras. Por exemplo: durante a organização de uma dança, que seria apresentada num evento, uma educadora perguntou às crianças quem queria dançar. Diante da afirmativa de um menino, ela o interrogou novamente: "*Você vai dançar no meio das meninas?*" Da mesma forma, eram freqüentes as intervenções das educadoras pedindo aos meninos que parassem de chorar "*porque já são homens, porque homem não chora*".

Para a análise dessas intervenções, recorri aos estudos de Sarti (2003) sobre a moral dos pobres, referendada na família e no trabalho, na busca de outros

elementos que me levassem a entender essa distinção de papéis feitas pelas educadoras.

Nesse sentido, a referida autora ressalta que “a família pobre não se constitui como um núcleo, mas como uma rede”, que se estende a um âmbito mais amplo e envolve o parentesco como um todo, constituindo uma trama de obrigações morais que interliga seus membros, garantindo a sobrevivência do grupo e dificultando a sua individualização.

Procedendo sua análise, Sarti mostra a presença de valores tradicionais e padrões patriarcais nas famílias pobres urbanas, “reafirmando a autoridade masculina, pelo papel central do homem como mediação com o mundo externo e fragilizando socialmente a família onde não há um homem provedor de teto, alimento e respeito” (SARTI, 2003, p.58). Destaca, também, que apesar de o homem ser identificado como a figura de autoridade, nesse modelo não há privação de autoridade da mulher, coexistindo uma divisão complementar de autoridades entre ambos: o chefe da família e a chefe da casa.

Essa distribuição de autoridade fundamenta-se nos papéis diferenciados do homem e da mulher. Assim, cabe à mulher manter a unidade do grupo, cuidar de todos, zelar para que tudo esteja no lugar, controlar os recursos financeiros da casa. O homem deve prover teto e alimento ao grupo, mediar a família com o mundo exterior e garantir a respeitabilidade familiar⁶².

Dessa forma, reconheço que a restrição que as educadoras fazem à presença masculina do educador no trabalho na creche reflete as marcas de um outro modelo de família e dos papéis do homem e da mulher.

⁶² Sobre os deslocamentos das figuras masculinas e femininas no grupo familiar veja Sarti, 2003, p. 76.

Em relação à condição de gostar de criança para ser educadora, pude observar que, apesar de as educadoras reconhecerem a importância de gostar das crianças, elas também buscam e disputam o afeto das crianças. Ser querida pelas crianças é uma referência positiva para elas, pois denota o reconhecimento de seu trabalho. Essa atitude parece revelar, como mostrou a pesquisa de Mattioli “a necessidade de as educadoras serem amadas pelas crianças”. Assim, Lígia destacou, em entrevista, como característica das crianças, “o *carinho deles* [das crianças] *com a gente*”. (MATTIOLI *apud* MONTENEGRO, 1999, p.103), Também pude observar o quanto outras educadoras provocavam a criança, para que ela manifestasse o carinho pela sua educadora. Costumavam criticar a educadora da criança dizendo que ela era “*feia, chata, que não gostava dela*”, aguardando sua reação para, em seguida, desdizer tudo, com risos, sob um olhar desconfiado da criança. Esse era o teste de demonstração do afeto da criança para com a educadora.

Pela mesma razão, também explicam a disputa e o ciúme gerados entre as educadoras no berçário, diante das preferências manifestadas pelas crianças. Essa situação é mais propícia de acontecer no berçário, pois lá convivem, diariamente, de três a quatro educadoras, enquanto os outros grupos têm uma única educadora de referência. Conforme Mariana lembrou, havia no berçário “*disputas e brigas*” entre educadoras no caso de uma criança não aceitar entrar no berçário se a educadora de sua preferência não estivesse presente.

6.3. Tomar conta e apropriar a idéia de Cuidar

As educadoras relataram que, desde à infância, cuidam de crianças. Com exceção de Mariana, que se dispunha a cuidar dos filhos dos vizinhos, as demais passaram a infância cuidando dos irmãos mais novos. Observei que nenhuma delas se queixou de ter tomado conta de outras crianças durante a infância. Mariana relatou que chegava até a se oferecer para prestar esse serviço aos vizinhos.

Mesmo considerando os condicionantes socioeconômicos e culturais destas educadoras que acarretam a participação de todos os familiares na garantia da sobrevivência do grupo, pergunto: que significados as educadoras atribuem ao tomar conta de crianças de seu grupo familiar?

Mariana dá pistas que estaria buscando a simpatia dos vizinhos e outros espaços de convivência, uma vez que não interagira com a sua família adotiva. Lígia, na condição de irmã mais velha, busca autoridade, com reconhecimento do pai, perante os irmãos mais novos e, dessa forma, é respeitada e ouvida no contexto familiar. E Rosa assume uma postura de compensar a falta da mãe perante os irmãos mais novos. Desse modo, concluo que Mariana e Rosa se nomeiam para desempenharem essa tarefa, enquanto Lígia é nomeada pelo pai.

Notei os reflexos dessa experiência familiar no trabalho das educadoras com as crianças da creche e seus pais. Mariana, por exemplo, conversava muito tempo com os pais das crianças chegando a incomodar outras educadoras, inclusive sendo chamada atenção por suas colegas: *“ocê fica dando muito papo pra elas [as mães], chega de papo, entrega o menino, bom dia e vai embora”*. Ela, no entanto, considerava insuficiente este tratamento e argumentava: *“eu não sinto bem fazer só isso”*. E acrescentava que, com a convivência, *“a mãe já pega aquela amizade e fica*

querendo conversar.” Já Lígia demonstrava, na relação com as crianças, comportamentos de autoridade. Era exigente com a disciplina da turma, colocava-se numa posição menos próxima da criança, se reconhecia como professora, inclusive ocupando, com freqüência *a mesa da professora*. Por último, Rosa demonstrava ter conflitos com os pais por considerar que eles não cuidavam de seus filhos, conforme sua expectativa. Nesse sentido, ela se colocava numa postura de defensora das crianças, inclusive orientando os pais. Segundo ela antigamente, *“brigava com os pais, pois achava um absurdo a criança chegar assada, machucada, doente, sem roupa direito.”* Hoje, além de esta situação ter mudado bastante, ela compreende as condições da família. Ainda assim, ela continuava orientando as mães nos cuidados com o filho: *“mãe põe [a roupa] de molho, mãe lava, porque para as crianças não pode ser assim, é ruim pro seu filho”*.

Como já relatei, Lígia e Mariana, na adolescência, assumiram trabalhos domésticos remunerados desenvolvendo a habilidade de tomar conta de crianças. Pude perceber que atribuem um reconhecimento positivo desse trabalho, quando Lígia mencionou ter trabalhado como babá na casa de uma médica e Mariana, na casa de pessoas muito exigentes. Já Rosa resgatou sua experiência de tomar conta de crianças, durante o tempo em que trabalhou como auxiliar de professoras da educação infantil, em uma escola particular.

Parece-me que esses espaços foram significativos em termos de aprendizados, para as educadoras, pois elas os reconhecem como elementos que contribuíram para que se constituíssem educadoras da infância.

Vale lembrar que as educadoras entendiam, nesse momento, por tomar conta, prioritariamente, a proteção da criança, resguardando a sua integridade física,

ou seja, com a preocupação voltada para garantir e acompanhar o seu crescimento físico, combater à verminose, a desnutrição, entre outros aspectos.

Uma das educadoras associa esse tomar conta da criança ao processo de manutenção de uma máquina, um robô: dar comida, dar banho, pôr para dormir, trocar roupas; tudo mecanicamente. Outra educadora estendia o tomar conta a outras atividades tais como: cortar unha, catar piolho, manter as vacinas em dia, levar ao médico, atividades essas que, para ela, competiam aos pais. O não cumprimento desses cuidados gerava conflitos entre a educadora e os responsáveis pelas crianças.

Nessa idéia de tomar conta estava presente uma concepção comum de criança entre as educadoras, ou seja, a criança era percebida como coitadinha, frágil, desprotegida, carente [de alimentação e de roupa], sem vontade própria, desnutrida e muito doente.

Sendo assim, decorria dessa concepção, uma atitude das educadoras que visava garantir que as crianças fossem protegidas, no sentido de mantê-las alimentadas, limpas, agasalhadas e mais quietas. Segundo elas, esse tomar conta ocupava todo o seu tempo, de tal forma que não possibilitava o desenvolvimento de outras atividades, sobrando pouco tempo para o brincar. Nesse pouco tempo, o brincar era restrito ao cantar e dançar com as crianças, devido aos escassos recursos pedagógicos da creche. Considero que, a falta de tempo e de recursos estão também associados a uma concepção assistencialista de atendimento.

Parece que a idéia de tomar conta levava os pais a delegarem a elas inúmeras atividades que as levavam a se sentirem exploradas por eles. Nesse sentido, ouvi de duas educadoras que, naquela época, havia menos “*respeito*” dos pais em relação ao trabalho delas. Assim, essas educadoras consideram que eles

pouco participavam do trabalho da creche, deixavam seus filhos e iam embora, não respeitavam o horário de buscar as crianças e atribuíam-lhes o papel de pai e mãe.

Já a concepção de cuidar na educação infantil surgiu com os movimentos do direito da criança à educação infantil, da profissionalização das educadoras e da demanda de qualidade do atendimento. Acerca disso, uma educadora, num movimento retrospectivo, referindo-se a esse outro olhar para a educação infantil, comentou: “*nem era cuidar, não existia a palavra cuidar, era tomar conta.*”

Mesmo diante da incorporação desse outro olhar, pude observar, nas práticas das educadoras, a presença de marcas da concepção anterior, retratadas, por exemplo, no temor da ocorrência de acidentes e na compreensão dos momentos de quietude, como manifestação de doença. Tais atitudes demonstram preocupação com a proteção das crianças em seu estado físico, gerando, inclusive, muita tensão no trabalho delas.

Todavia, observei que o tomar conta permanecia presente no tempo de pátio quando as educadoras, na maioria das vezes, assumiam uma postura de pouco direcionamento mas muita atenção ao brincar das crianças. Assim agindo, procuravam evitar que algum acidente ocorresse, como revelou Mariana:

Eles estão brincando lá, em vez de eu ta lá participando, entrando na brincadeira, eu tô lá preocupada pra ver se ninguém vai bater no outro, ou se o outro não vai morder, se o outro não vai tomar o brinquedo, eu tô cuidando para não acontecer, para não sair uma mordida, não sair um arranhado [...](Mariana, out., 2004)

Como registra esse relato a educadora vive, na realidade, uma situação de conflito entre o que faz e o que deveria fazer. Disso decorre duas questões. A primeira parece sugerir a idéia de que uma prática antiga deve ser substituída por uma mais moderna, conforme observam Rockwell e Mercado (1986) ao

recomendarem atenção com o termo história que, comumente, remete ao tradicionalismo da prática docente, em geral, em termos depreciativos. Assim, no âmbito educativo, a história aparece como processo de “modernização” que apresenta, como inevitavelmente melhor, o que é mais recente.

A segunda questão refere-se à polissemia do termo cuidar. Segundo Rosenberg (1999), existe uma mescla entre tomar conta e cuidar que pode ser explicada pelo duplo sentido de cuidar: o sentido de tomar conta referindo-se ao de encarregar-se e o outro referindo-se a observar, pensar, planejar, refletir.

A idéia de cuidar está associada a outra concepção de criança. Na época da entrevista, as educadoras compreendiam que a criança não era mais tão carente, tinha vontades próprias, e era inteligente, capaz, tinha direitos e era participativa. Para as educadoras esse *Cuidar* incorporava a idéia de dialogar com a criança, de garantir tempo para o brincar e espaço para a participação da criança.

Para implementar essa nova concepção de cuidar, na proposta da creche, foi necessária uma reorganização do tempo e um repensar das atividades das educadoras, desincumbindo-as de algumas tarefas, denominadas de tomar conta. Dessa forma, para viabilizar esta outra conduta das educadoras, a partir de então, ao fazer a matrícula do filho na ASAC, o responsável deve nomear um substituto que assumira a criança, na sua ausência, nas eventualidades relativas á saúde da criança nos dias de reuniões pedagógicas e o compromisso de buscá-la dentro do horário previsto.

Ao pedir às educadoras para comentarem algumas características das crianças de sua turma, todas as retiraram do habitual lugar de coitadas, reconhecendo-lhes outros atributos (esperta, meiga, falante, alegre, levada, entre outros). Ao descrevê-las, pude observar que cada educadora privilegiava um

determinado aspecto. Assim, uma educadora deu ênfase em aspectos afetivos, outra no desenvolvimento físico e a última no desenvolvimento cognitivo. E somente uma educadora referiu-se à situação familiar das crianças, ressaltando as dificuldades vividas. As demais, apesar de conhecerem a situação familiar da criança, limitaram-se às suas características pessoais, o que parece demonstrar que elas conseguiam reconhecer as crianças para além do contexto vivido.

Na maneira delas de perceber o cuidar, as educadoras destacaram principalmente, o conversar com as crianças, o tempo para o brincar e o espaço para participar. O brincar ganhou relevância no trabalho cotidiano das educadoras.

Comparando as concepções de infância dessas educadoras, ou seja, *tempo de* “proteção, de receber carinho, de brincar e de ser livre de incumbências”, com relatos sobre a infância delas, observei que é no brincar que aparecem os momentos de distanciamento e de espontaneidade de uma infância reconhecida como difícil. As educadoras falaram do espaço que construíram na sua infância para o brincar, conciliando-o com o compromisso de tomar conta de outras crianças. Desse modo, elas também garantiram o seu tempo e o seu espaço para o brincar, referindo-se a eles como momentos de alegria, criatividade e orgulho.

Assim, Mariana comentou as saídas sagazes, driblando a proibição de sua família, para poder brincar com as crianças vizinhas; Rosa lembrou os brinquedos organizados e autorizados pelo pai, para depois das atividades domésticas; enquanto Lígia lembrou-se do brincar, às margens de um rio, fazendo panelinhas de barro e bonecas de folha de bananeira, com irmãos e vizinhos. Nessa perspectiva, parece que a apropriação do brincar no trabalho cotidiano com as crianças, na creche, revela o reconhecimento da importância dessa atividade na sua infância.

Reunindo informações de diversas situações observei que o brincar aparece na prática das educadoras com dois sentidos: o de brincar em si mesmo e o de brincar com o objetivo de desenvolvimento motor-afetivo-social-cognitivo.

Assim sendo, Mariana separou o “*brincar por brincar*”, do brincar com intencionalidade de desenvolvimento motor-social-afetivo-cognitivo. Ela demarcou bem estas duas situações, realizando-as em espaços separados e nomeando-as diferentemente: *brincar de brinquedo* e *brincar de trabalhinho*, respectivamente. Assim, ela disse: “*meus meninos vão brincar é no chão, na mesa só na hora do trabalhinho*”. Ela também se posicionava de maneira diferente diante de cada uma dessas situações. Na primeira situação, quem tomava a iniciativa, na maioria das vezes, eram as crianças. Ela participava da brincadeira interagindo com as crianças. Na segunda situação, as atividades eram desenvolvidas sob a sua orientação, porém, contraditoriamente, notei menor interação com as crianças e pouca intervenção da educadora no desenvolvimento da atividade.

A educadora Rosa, por sua vez, fez esta separação de forma menos taxativa, interagindo e intervindo mais nas atividades que não estavam planejadas. Essa situação foi observada no berçário quando a educadora explorou muito mais as situações improvisadas que as atividades planejadas.

Com referência à Lígia era mais diretiva na definição das atividades com as crianças sem, no entanto, se preocupar tanto com a forma de desenvolvimento da atividade pelas crianças.

Essas observações levaram-me a indagar se o fato da minha presença como pesquisadora e ex-professora do CFEI não trouxera desconforto para elas no desenvolvimento das atividades consideradas pedagógicas, levando-as a deixarem as atividades mais livres portanto, se expunham menos diante da figura de uma ex-

professora, atual pesquisadora. Indaguei, também, se esse fato revelava uma formação delas ainda frágil no sentido tanto da importância da mediação do professor, como no sentido do conhecimento das potencialidades da atividade proposta e de como explorá-las.

Algumas pesquisas, já citadas anteriormente, referem-se à ineficiência das educadoras quando se pautam por aspectos relativos a esse conhecimento. No caso do meu estudo, pude observar certa “fragilidade” na formação dessas educadoras no que se refere ao domínio dos conhecimentos relativos ao desenvolvimento da criança, à natureza e adequação da intervenção do educador.

6.4. O cuidar na perspectiva do conhecer

Retomando a compreensão de que o cuidar tem uma conotação emocional, carregada de racionalidade e tem, como atributo, o conhecer, posso afirmar que o conhecer constitui o *Cuidar*. E considerando que *Cuidar* é entendido como “uma prática histórica construída socialmente”, parece-me importante ressaltar que esse conhecer deve ser contextualizado.

Nesse sentido, destaco alguns aspectos que contextualizam o conhecer dessas educadoras: morar no mesmo bairro que as crianças; ter os pais e as crianças como interlocutores e identificar-se com a situação socioeconômica e cultural das famílias.

6.4.1. Morar no mesmo bairro

A maioria das educadoras da ASAC, como já foi dito, mora no mesmo bairro onde a instituição está instalada, inclusive as que participaram dessa pesquisa: as três moram há mais de 30 anos no bairro.

Elas acham confortável trabalhar no mesmo bairro onde moram, pois o fácil acesso ao trabalho lhes dá a opção de almoçar em casa e, assim, não consomem parte de seu tempo livre no desgastante trânsito e, ainda, no precário transporte coletivo desta metrópole.

Quando a ASAC inaugurou o pré-escolar, segundo a coordenadora da época, um dos critérios para a seleção das professoras era morar naquela região, critério entendido como uma forma de favorecer o conhecimento daquela realidade e o envolvimento com as famílias das crianças. Dessa forma, era exigido para trabalhar no pré-escolar ser professora e moradora da região. Essa junção parece agregar, num mesmo movimento, o saber ensinar e o saber cuidar, na perspectiva de conhecer, possibilitando maior interação com as crianças e seus familiares.

Outro momento que reafirma a importância desse critério refere-se à época da instalação das primeiras coordenações pedagógicas na ASAC. Conforme já relatei no histórico da instituição, uma das dificuldades apontadas para sua implantação foi o fato de as coordenadoras serem pessoas, de fora, que desconheciam a realidade daquela região.

Ainda hoje, o critério morar no bairro continua prevalecendo para a seleção de funcionárias, inclusive, é reduzido o número das que não moram na região. Uma das educadoras também considera que esse critério favorece a instituição, seja em relação aos aspectos econômicos, pois é reduzida a despesa da ASAC com vale-

transporte, seja em relação à assiduidade e pontualidade das funcionárias que só, eventualmente, se ausentam ou atrasam para o trabalho.

Em relação ao trabalho que desenvolvem, as educadoras consideram que morar na mesma região da criança é um facilitador, pois conhecem o contexto onde a criança vive e a sua situação familiar. Também consideram que essa identificação com as crianças *“as motivam a ajudar mais, se empenham mais, facilita trazer os pais para dentro da creche e se sentirem mais à vontade”*.

Ao acompanhar, por um período, cada educadora, pude observar o quanto elas conheciam a situação familiar de cada criança. Esse conhecimento foi usado tanto para elogiar a criança e/ou os responsáveis quanto para repreendê-los e criticá-los quando necessário. Assim, uma das educadoras chegou a ir à casa de uma criança por não ter sido informada das razões de sua ausência. Nessa situação, a educadora tomou conhecimento do que se passava com a criança e a família e solicitou a ASAC que a ajudasse. Em outra circunstância, uma educadora repreendeu uma criança dizendo que ela não deveria se comportar, na creche, do mesmo modo que se comportava na rua da vila onde morava⁶³.

Com efeito, entendi que morar no mesmo bairro aproximava a relação entre a educadora, a criança e os pais. Essa proximidade ocorria, por exemplo, quando a educadora comentava, em sala, a algazarra feita por um grupo crianças, no final de semana, na casa de uma delas, ou nos encontros ocasionais da educadora com os pais quando, então, trocavam informações sobre as crianças. Constatei, assim, que educadora - criança - responsáveis compartilham os mesmos condicionantes sociais, culturais e econômicos.

⁶³ Apesar de relatar situações que mostram intervenções diferenciadas, destaco que os registros de campo relativos à segunda situação são ocasionais. Também não tive o *propósito de analisar* os tipos de intervenções que se fazem a partir deste conhecimento.

6.4.2. Pais e crianças como interlocutores das educadoras

A instalação da diretoria comunitária provocou mudanças na relação funcionários-instituição, exigindo maior participação, principalmente, das educadoras na condução de inúmeras outras atividades para assegurar o bom funcionamento da instituição. Essa demanda, possivelmente, estimulou as educadoras a participar de deliberações mais coletivas.

Como foi descrito no histórico, as funcionárias da ASAC participaram dos movimentos de construção da proposta político-pedagógica de atendimento às de crianças de 0-6 anos, principalmente após a instalação da diretoria comunitária.

Conforme me relataram, foi a experiência desses movimentos que as levaram a aprender a dialogar, principalmente, com as colegas, com a diretoria, com os pais e com as crianças. Não significando que esses diálogos aconteceram sem conflitos. Ao contrário, esse processo foi e é vivido com conflitos e disputas. Como declarou uma ex-coordenadora, foram os conflitos internos, vividos intensamente, na época da instalação da diretoria comunitária que contribuíram para as educadoras *“gostarem de reuniões e se posicionarem”*.

É nesse sentido que Lígia afirmou ter aprendido na creche a relacionar-se com as colegas, os pais e as crianças, a saber ouvir e a ter companheirismo. E Rosa revelou já ter vivido muitos conflitos, principalmente, com os pais, mas hoje ela percebe melhor a situação deles e tem mais liberdade para falar com eles.

Atualmente, as educadoras explicam a maior participação dos pais no cotidiano da creche ao fato delas solicitarem, sistematicamente, sua participação nas reuniões em que explicam os trabalhos desenvolvidos com as crianças, na organização de eventos realizados, em geral, aos sábados e ocasionalmente, aos

domingos, entre outras atividades. Os eventos, normalmente, são organizados fora do horário de trabalho da maioria dos pais, facilitando a sua participação.

Na opinião das educadoras os pais passaram a ver a creche como um espaço bem diferente, da época em que ela era vinculada à assistência social. Segundo Lígia: *“só do conversar a gente sabe que eles [os pais] têm um pensamento totalmente diferente”*. Elas atribuem essa mudança de percepção dos pais a uma relação de maior respeito e confiança no trabalho por elas desenvolvido. De acordo com Rosa, essa visão pode ser confirmada a cada ano quando a mãe não só renova a matrícula do filho, mas também busca matricular os mais novos. Isso foi confirmado pela atual coordenadora pedagógica quando esclareceu que o número de crianças desistentes era reduzido e normalmente, a criança permanece na creche por cinco anos.

Atualmente, o olhar das educadoras para a criança, percebendo-a como sujeito de direitos, tornou possível uma interlocução mais horizontal entre educadora-criança. Essa interlocução se manifestava quando as educadoras anunciavam às crianças o que fariam durante cada dia, as alterações ocorridas e suas justificativas. E também quando buscavam conversar com as crianças em diferentes momentos, tanto individualmente quanto coletivamente.

Em entrevista, Rosa revelou que a criança compreendia tudo o que ela dizia e, coerente com essa suposição, conversava o tempo todo com elas, inclusive interpretando suas atitudes ou dando-lhes explicações que ultrapassavam o suposto limite de compreensão da faixa etária da criança, como podemos observar nas seguintes situações registradas no caderno de campo:

Rosa distribui mamadeira com água para todas as crianças, menos para uma que já bebe água no copo. Uma das crianças que recebeu a mamadeira disputa com a outra o copo com água. Rosa intervm interpretando a disputa e diz a criança: você também quer beber sozinha, já virou mocinha, vou te dar água no copo. (Caderno de campo, 20.set.2004)) a educadora justifica para as crianças, de 1 ano, que o mingau que acaba de chegar não será servido porque está “quente e vocês [as crianças] têm que esperar. (caderno de campo, 20. set.2004)

Contraditoriamente, ela também faz falsas promessas às crianças como, levá-las ao parque ou para passear se comerem tudo.

Da mesma forma, Mariana, na maioria das vezes, entrou nas brincadeiras das crianças e virou amiga para brincar de casinha, conversar sobre a comida, sobre a casa, sobre o caminhão, para conversar com os pais e as crianças ao telefone, entre outros assuntos. Também conversava com as crianças durante o atendimento individualizado, por exemplo, na hora do banho, ao pentear os cabelos, durante o descanso, entre outros.

Assim, concluo que essas educadoras, além de contribuírem para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, estabeleciam relações de respeito e de confiança, ao se posicionarem como suas interlocutoras.

6.4.3. Identificação das educadoras com as crianças

A infância vivida pelas educadoras fora representada como muito pesada para Mariana, muito triste para Rosa, pobre (carência material) e curta para Lígia. Contraditoriamente, elas tentavam proporcionar às crianças de suas turmas uma vivência de leveza, de alegria e de bem-estar material. Assim, elas entendiam que a

infância é o tempo de brincar, de receber carinho, de ter proteção e ser livre de incumbências.

Mariana, recordando os maus-tratos recebidos em sua infância, comentou: *“puxa vida, na época que eu era criança, não existia Conselho Tutelar, ninguém me defendia”*. Reconhecendo que *“tem muita criança que passa por coisa que a gente já passou”*, Mariana se via comprometida em proporcionar às crianças aquilo que não tivera, ou seja, tentava evitar que as crianças vivenciassem experiências semelhantes à sua. Diante disso, ela procurava se informar sobre tudo que ocorria com a criança e a sua família e defendia esse gesto, demonstrando que ela se identificava com a criança. Assim, observando que uma criança estava chegando à creche muito agressiva com os colegas. Procurou se informar a respeito e concluiu que a atitude da criança refletia o tratamento que vinha recebendo da mãe. Nesse sentido, ela se propôs *“a trabalhar muito com a criança”*.

Lígia também se identificava com a condição de vida daquelas crianças. A esse respeito, assim se expressou: *“a gente vê que têm necessidade, como eu também já tive necessidade, já fui ajudada, [...] é uma ajuda de um lado e de outro”*.

Também, durante uma conversa informal no berçário, Lígia me contou que já ajudara muito a fazer campanha de roupas e alimentos para distribuir para crianças necessitadas. Atualmente, ela avalia que as crianças da creche estão muito melhores, pois é menor o número de crianças que ainda precisam desse tipo de ajuda.

De acordo com Lígia, ser educadora da creche é também uma forma de fazer pelo outro o que, em outro tempo, foi feito para ela. Assim, estava sempre atenta à maneira como as crianças cuidavam de suas roupas, preocupava-se com o desperdício de alimento e material usado em sala, entre outros. Lígia também

costumava estar atenta às crianças, inclusive de outras turmas, quando elas se ausentavam da creche ou quando manifestavam alguma atitude inabitual. Interpreto desse modo, que ela tentava demonstrar a importância da criança, assinalando que sentira sua falta ou que percebera uma mudança de comportamento. Ainda nessa direção, a educadora, recorrentemente, diante de uma criança que chega chorando, argumenta: “*você tem que parar de chorar e tem que deixar a mãe trabalhar.*”

Por fim, Lígia, remetendo-se a uma situação vivida na infância, propôs que as crianças de sua turma cuidassem de uma boneca e me explicou: “meu objetivo é deles aprenderem a cuidar dos menores. A cada dia uma criança fica com a boneca e cuida dela, levando-a para o refeitório, para brincar e para casa”.

E, quanto a Rosa, demonstrava essa identificação quando se sentia mais à vontade e dizia que não precisava “*se maquiar*” para trabalhar na creche. Tal qual Lígia, Rosa reproduziu uma situação vivida na infância, em que as crianças maiores olhem as menores. Assim, ela organizava atividades no berçário com a participação das crianças maiores, conforme já comentado anteriormente.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todos possuem a incerteza do que afirmam”.

Guimarães Rosa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha proposta nesta pesquisa foi identificar e analisar processos formativos de educadoras da infância de uma creche comunitária de Belo Horizonte. Essas trabalhadoras se inseriram nesse espaço de trabalho por volta de 1994, inicialmente na função de serviços gerais e mais tarde, foram reconhecidas como educadoras.

Essas educadoras, ao ingressarem na creche, estavam inseridas numa política assistencialista de atendimento das crianças de 0-6 anos, vinculada à Secretaria de Ação Social. Mesmo depois de toda a mobilização, reconhecimento e regulamentação da compreensão da criança como sujeito de direito (Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990) ainda assim, o atendimento das crianças, nessa faixa etária, em Belo Horizonte, foi mantido, por um determinado período, sob uma política assistencialista.

Os reflexos da mudança dessa política começaram a ser percebidos nas creches a partir de 1994 quando uma nova política de atendimento às crianças de 0-6 anos foi proposta pela Prefeitura de Belo Horizonte. Essas mudanças foram manifestadas na creche, pelos novos critérios adotados na parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte. Sendo assim, aumentou-se o percentual de repasse financeiro, investiu-se em termos de suporte técnico às creches, proporcionou a formação escolar e profissional das educadoras e transferiu-se o gerenciamento das creches da Secretaria do Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação.

No bojo desse movimento, de luta pelo reconhecimento da criança como sujeito de direito, tem se configurando uma outra concepção de criança, de creche, de educadora e de educação infantil, espelhada na transferência de seu gerenciamento para a Secretaria de Educação.

Uma das conseqüências deste movimento foram as novas deliberações e regulamentações que regem a educação infantil. Dentre elas, a junção do atendimento das crianças de 0-6 anos sob uma mesma política, que historicamente, se constituiu separadamente e com objetivos diferenciados. O resultado dessa união está expressa no binômio Educar e cuidar, que norteia o projeto político-pedagógico da Educação Infantil.

As educadoras que pesquisei viveram, inicialmente, uma proposta de trabalho cuja concepção de educação era voltada para o assistencialismo - *tomar conta*-. Com a nova política se viram diante de uma outra concepção que amplia os objetivos da Educação Infantil.

Pude observar que é na concepção do cuidar que as educadoras identificaram seus deslocamentos e seus conflitos. Os deslocamentos referem-se, principalmente, à inserção da idéia do brincar, do conversar com a criança e do direito da criança de participar, ao “tomar conta”. Notei que as educadoras se apropriaram da concepção de cuidar tomando-a como uma reconceitualização da idéia do “tomar conta”. Isso pude verificar na associação de uma das educadoras ao argumentar: “*antes nem existia a palavra, cuidar era tomar conta.*” Ou seja, o tomar conta se ampliou incorporando o brincar, o conversar e o participar sendo identificado como *Cuidar*.

Já os conflitos resultam da própria polissemia do termo *Cuidar*. Assim, quando as educadoras pareciam querer desvencilhar-se da idéia do tomar conta sem, no entanto, compreenderem a inclusão desta idéia no ato de cuidar.

Diferentemente, a idéia do Educar, referente ao outro termo do binômio, parecia, para essas educadoras, estabilizado e associado à idéia de cuidar. Foi-me possível apreender que elas compreendiam o termo educar, sobretudo voltado para

uma educação moral e disciplinar das crianças e, ocasionalmente, associam-no ao desenvolvimento cognitivo delas. Assim, por exemplo, Mariana, Rosa e Lígia se referiram-se ao educar quando ensinavam as crianças a dividir as coisas, a respeitar o colega, a esperar sua vez, a fazer fila, entre outros.

Mesmo considerando a fragilidade do avanço dessas educadoras diante da nova proposta de educação Infantil e, apesar das dicotomias contidas no binômio Educar e Cuidar, defendo a sua presença nos objetivos da Educação Infantil. Primeiramente, por considerar que esse binômio incorpora, no *Cuidar*, uma dimensão da atividade, já conhecida dessas educadoras, que é tomar conta. não rompendo, totalmente, com a construção histórica de sua função e, ao mesmo tempo, apontando conflitos que possibilitam à educadora deslocamentos em sua concepção.

Outra razão de assumir a defesa desse binômio é por considerar a possibilidade de ele desestabilizar as certezas da prioridade dada à cognição nos demais níveis escolares. Nesse sentido, lembremos que a palavra cuidar está associada à uma significação do movimento do pensamento que, provavelmente, seria provocado por emoções. Assim, a razão e a emoção podem operar simultaneamente no ato educativo. Dessa forma, considero que se a criança pequena exige cuidado específico, esse cuidado também se faz necessário em outras dimensões, nas diferentes faixas etárias e, portanto, nos diferentes níveis de ensino.

A meu ver, outro aspecto que merece destacar é a diferença entre o processo de construção histórica da creche comunitária e o da escola. Ambas surgem de uma demanda comunitária, entretanto a escola se ergue com uma arquitetura e uma proposta político-pedagógica prescrita, enquanto a creche comunitária foi se

constituindo com menor número de prescrições estatais. Assim sendo, a escola é erguida com maior determinação e presença estatal ainda que sua singularidade seja resguardada, enquanto a creche, contrariamente, se constitui com maior determinação e presença civil.

Considerando o aspecto acima descrito e, diante do novo quadro que se instalou em Belo Horizonte, quando as creches comunitárias conveniadas passaram a ser geridas pela Secretaria Municipal de Educação, pergunto: que provocações surgirão para ambas e entre ambas?

Essa questão revelou-me a necessidade de outros estudos sobre as creches comunitárias de Belo Horizonte, não só pela lacuna de trabalhos na área da educação infantil, como também pela importância histórica dessas instituições na constituição da educação infantil em Belo Horizonte.

Ressalto também que ao reafirmar o reconhecimento da apropriação de saberes no cotidiano do trabalho docente, não significa que desconheço a importância do conhecimento pedagógico na formação das educadoras. Em outras palavras: apropriar saberes cotidianos não significa ignorar lacunas. De fato, observei nessa pesquisa a fragilidade da formação das educadoras no que diz respeito, principalmente, aos conhecimentos relativos ao desenvolvimento cognitivo da criança e à importância da mediação da educadora. No entanto, quero ressaltar que, por outro lado, essas educadoras demonstraram grande conhecimento acerca das crianças quanto à história familiar, história de vida, situação econômica, entre outros. Esse conhecimento favoreceu a interação delas com as crianças. Além disso, existe por parte dessas educadoras uma identificação sociocultural com as crianças, não estabelecendo, assim, relação de estranhamento entre o mundo da criança e o mundo da educadora.

Nesse sentido, outra pista que a pesquisa aponta diz respeito da necessidade de formação continuada para essas educadoras. Desse modo, defendo a idéia de um projeto de formação que se enreda com outras dimensões da atividade docente, ou seja, contemplando as dimensões pessoal e profissional, possibilitando, assim, à educadora a apropriação de seus processos de formação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O mito da infância feliz**: antologia. 4. ed. São Paulo: Summus, 1983. 147p.

ANDRÉ, M.D.A.; LUDKE, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: ANDRÉ, M. D. A ; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os seus estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.11-30, jan./jun. 2002.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CAMPOS, Rogério Cunha. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.

CARVALHO, Marília Pinto de. **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. 182 fls. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

CHARBONNEAU. **A crônica da solidão**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1984.

CHARLOT, Benard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Benard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa**, n.97, p.47-63, maio,1996, São Paulo.

CODO, Wanderley; GAZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2002. p.48-59

CODO, Wanderley; MENEZES, Vasques Ione. Educar, educador. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2002. p.37-47

COSTA, Jurandir F. Entrevista. In: COUTO, José Geraldo (Org.). **Quatro autores em busca do Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p.22-31

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2001.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995.

EDWARD, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 2003.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. A escola: Relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 9 -26.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1995.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169 -188.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOULART, Maria Inês Mafra; ROTH, Wolff-Michael. Participação e aprendizagem na exploração do mundo físico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, 1, 2005, Belo Horizonte: Cianeí, 2005.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.34-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KISHIMOTO, Tizuro Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.107-116.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: ACHIAMÉ, 1982.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais da educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (Org.). **Desafios da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: CERU, 2001.

LEITE, Miriam L. M. O óbvio e o contraditório da Roda. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p.88-106.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: pedagogia e normal superior. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.189-196.

MACHADO, A. de Medeiros. Por uma política nacional de educação infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE Educação INFANTIL, 1.,1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.14-17.

MATOS, José Henrique Cristiano. **Introdução à história da Igreja**. Belo Horizonte: Lutador,1997. v. 2.

MENDES, Denise. PBH vai acabar com os loteamentos clandestinos. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, 31 jan. 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. As universidades nos projetos de formação continuada: impactos e resultados, In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p.197-202..

NÓVOA, Antônio. Os professores e as suas histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.9-24.

OTTMANN, Gotz. Movimentos sociais urbanos e democracia no Brasil: uma abordagem cognitiva. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 41, p.186-207, mar.1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. Belo Horizonte: Miguilim, 1984.

REGULAMENTAÇÃO da qualificação profissional do educador infantil: a experiência de Belo Horizonte. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. In: ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente**. Mexico: Centro de Investigación y de estudios avanzados del IPN, 1986. p.65-78.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 31-54.

ROCKWELL, Elsie. **La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela**. TERCER SEMINARIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EM EDUCACIÓN. Colombia: Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos, 1992, p. 14-29.

ROSA, João Guimarães. Lá nas campinas. In: ROSA, João Guimarães. Tutaméia. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil: perspectiva histórica**. São Paulo: FCC/PUC, 1999.

SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro; RODRIGUES, Maria de L. P.; HOMMA, Maurício. As políticas públicas e alguns retratos do atendimento à criança pequena-SEAS/MPAS. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997-1998**. São Paulo: Fundação ORSA, 2000, p. 9-42.

SANTOS, Eloísa Helena; FERREIRA, Tânia. **Trabalho por quê?** sistematização da experiência do programa de geração de trabalho. Belo Horizonte: AMAS/ SEGRAC, 1996.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Revista Pro-Posições**. Campinas, v. 1, n. 5, jul. 2000.

SILVA, Isa Teresinha Ferreira Rodrigues Da. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte 1983 a 2000**. 2002 223 fls. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Isabel de Oliveira. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.203-211

SIMPOSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994; Brasília, DF. **Anais...** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Coordenação, 1994. 194p.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente Educar?** buscando a teoria para compreender discursos e práticas - Educação da criança de 0 a 6 anos. Caxambu: ANPED, 2005.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA, Márcia Moreira. **O Movimento de luta pró- creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte**. 2001. 2v. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

VEN, Michel Marie Le. Belo Horizonte cem anos: cidade sem perdão?. **Varia História**, Belo Horizonte, n. 1 1985.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. Belo Horizonte, 1986. 347fls. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)